

**Migration und Bildungsbiographie.
Bildungskarrieren jüdischer Einwanderer aus den Ländern
der ehemaligen Sowjetunion**

Vom Fachbereich I Erziehungs- und Sozialwissenschaften

der Universität Hildesheim

zur Erlangung des Grades

einer Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

angenommene Dissertation von Lena Lokschin

geboren am 4. September 1980 in Alekseevka

2011

Referentin: Prof. Dr. Katrin Hauenschild
Korreferent: Prof. Dr. Asit Datta

Tag der Disputation: 12.07.2011

Zusammenfassung

Den Hauptgegenstand der vorliegenden Arbeit bilden Bedingungen erfolgreicher Bildungskarrieren jüdischer Kontingentflüchtlinge, die mit ihren Familien aus den Ländern der ehemaligen Sowjetunion nach Deutschland eingewandert sind. Der Zeitpunkt der Migration dieser Personengruppe fällt in die Phase der Adoleszenz, deren Verlauf durch Migrationsumstände (z. B. Verlust der Sozialisationsorte, Kulturwechsel) beeinflusst wird. Die daraus resultierenden Bildungsprozesse werden unter Berücksichtigung der Geschichte der jüdischen Migranten auf dem Territorium der ehemaligen Sowjetunion, der Wanderungsmotive, des Einreisealters der Probanden und der in Deutschland vorgefundenen Bedingungen in Einzelfallanalysen rekonstruiert. Basierend auf der empirischen Analyse von zwölf Interviews werden in der vorliegenden Arbeit vier Typen gebildet, die die Bildungskarrieren der in Deutschland lebenden jüdischen Migranten charakterisieren.

Schlüsselwörter: Jüdische Kontingentflüchtlinge, Bildungsbiographie, Bildungserfolg

Abstract

The main object of the present work is the conditions of successful educational careers of the Jewish contingent refugees who have immigrated with their families to Germany from the former Soviet Union countries. The migration point of this group falls within the adolescence phase whose course is influenced by migration circumstances (e.g., loss of socialization places, change of culture). The resulting from this educational processes are reconstructed in a single case studies taking into account the history of Jewish migrants on the territory of the former Soviet Union, migration motives, the entry age of the test subjects and the structural conditions found in Germany. Based on the empiric analysis of twelve interviews four types are established which characterize educational careers of Jewish migrants living in Germany.

Keywords: Jewish contingent refugees, educational biography

Danksagung

Allen, die mich bei meiner Arbeit unterstützt haben, möchte ich an dieser Stelle herzlich danken.

Mein besonderer Dank gilt meinen Gutachtern Frau Prof. Dr. Katrin Hauenschild von der Universität Hildesheim und Herrn Prof. Dr. Asit Datta von der Universität Hannover für die zahlreichen Anregungen, die anerkennende Unterstützung bei der Arbeit sowie die kritischen und beratenden Diskussionen, die wichtig und förderlich für das Vorankommen dieses Projektes waren.

Aufrichtigen Dank schulde ich auch der Universität Hildesheim für die finanzielle und ideelle Unterstützung im Rahmen des Promotionskollegs „Interkulturalität in Bildung, Ästhetik und Kommunikation“, die mir ermöglichte, mich vollkommen auf die Erstellung meiner Dissertation zu konzentrieren und gleichzeitig neue Disziplinen und Forschungsschwerpunkte kennen zu lernen.

Bei den Probanden, die ich im Rahmen dieser Dissertation interviewt habe, möchte ich mich für ihre Bereitschaft zur Mitarbeit und Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie und für die Offenheit herzlich bedanken.

Bedanken möchte ich mich ebenfalls bei den Doktorandinnen der Arbeitsgruppe „Interkulturelle Pädagogik“ an der Universität Hannover für anregende Diskussionen.

Mein herzlicher Dank gilt vor allem meinem Ehemann, ohne dessen Unterstützung und Rückhalt ich diese Arbeit nicht hätte vollenden können. Ich danke dir für motivierende Worte, Beistand und Glauben an mich.

Hannover, den 15.02.2011

Lena Lokschin

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	7
I. Theoretischer Rahmen.....	11
2. Migration von jüdischen Einwanderern aus den Ländern der ehemaligen Sowjetunion nach Deutschland.....	11
2.1 Migration nach Deutschland.....	11
Exkurs: Das Zeitalter der Diaspora.....	18
2.2 Juden in der ehemaligen Sowjetunion.....	19
2.2.1 Zur Geschichte der Juden in der Sowjetunion.....	19
2.2.2 Zum Begriff der 'jüdischen Nationalität' in der Sowjetunion.....	25
2.2.3 Jüdische Kultur und Religion in der Sowjetunion.....	28
2.2.4 Die Stellung der Juden in der sowjetischen Gesellschaft	30
2.2.5 Juden im postsowjetischen Russland.....	32
2.2.6 Das postsowjetische Bildungswesen.....	34
2.3 Juden aus der ehemaligen Sowjetunion in Deutschland.....	38
2.3.1 Rechtsgrundlage zur Aufnahme von jüdischen Migranten in Deutschland.....	38
2.3.2 Zur Sozialstruktur der jüdischen Migranten.....	42
2.3.2.1 Regionale Herkunft	43
2.3.2.2 Altersstruktur.....	45
2.3.2.3 Bildungsstand.....	45
2.3.3 Migrationsmotive von jüdischen Zuwanderern.....	47
2.3.4 Integration in Deutschland.....	49
2.4 Jüdische Migranten zwischen Tradition und Postmoderne.....	54
3. Migration als Herausforderung für Bildung	61
3.1 Bildungspolitische Reaktionen auf soziokulturelle Vielfalt an deutschen Schulen.....	61
3.2 Bildungsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund.....	63
3.3 Erklärungsansätze für Bildungsunterschiede.....	69
3.4 Jüdische Einwanderer im deutschen Bildungssystem.....	74
4. Migration und Identität.....	78
4.1 Identität in der Postmoderne.....	78
4.2 Nationale Identität	82
4.3 Sprache und Identität im Migrationskontext.....	85
4.4 Identität in der Migration. Hybrididentitäten.....	88
4.5 Von Kultur über Transkulturalität zu Hyperkulturalität.....	90
4.6 Adoleszenz und Migration – eine doppelte Transformationsanforderung.....	93
5. Zusammenfassung der theoretischen Befunde und Fragestellung der Untersuchung	98
II. Empirische Analyse.....	105
6. Methodologische und methodische Überlegungen im Rahmen der vorliegenden Untersuchung.....	105
6.1 Grundfragen qualitativer Sozialforschung.....	105
6.2 Gütekriterien qualitativer Forschung.....	108

6.3 Der biographische Ansatz.....	113
6.4 Zur Erhebung.....	115
6.4.1 Das biographisch-narrative Interview nach Rosenthal.....	116
6.4.2 Grenzen und Kritik der Erhebungsmethode.....	121
6.4.3 Auswahl und Zusammensetzung der Befragten.....	126
6.5 Die Auswertung: das biographisch-analytische Verfahren nach Schütze.....	130
7. Ergebnisse.....	135
7.1 Die Rekonstruktion von Lebensgeschichten in Einzelfallanalysen.....	135
7.1.1 Max: „Es ist alles erfolgreich verlaufen“.....	136
7.1.2 Maria: „Ich habe das System besiegt!“.....	143
7.1.3 Viktor: „Mein Ziel ist, groß und reich zu werden“.....	149
7.1.4 Peter: „Ich habe immer die höchste Stufe genommen“.....	153
7.1.5 Sergej: „Ich war meistens alleine...“.....	157
7.1.6 Lydia: „Ein Universitätsabschluss ist in unserer Familie ein Muss“.....	160
7.1.7 Boris: „Als Jude musst du drei mal besser sein als alle Anderen, damit du eine Note bekommst, wie der, der drei mal schlechter ist als du“.....	165
7.1.8 Oleg: „Ich bin zur Schule gegangen, um die Zeit abzusitzen“.....	170
7.1.9 Dina: „In Russland wäre mein Weg grader gewesen“.....	173
7.1.10 Tanja: „Heimat bleibt Heimat“.....	177
7.1.11 Elena: „Die Schule in Deutschland war für mich eine Katastrophe“.....	181
7.1.12 Marina: „Ausbildung ist für mich eine Zeitverschwendung“.....	184
7.2 Zusammenfassung und Reflexion der Interviews.....	187
7.3 Fallkontrastierung und Typenbildung.....	192
7.3.1 Maximale Kontrastierung: Vergleich der Fallanalysen von Max und Viktor.....	192
7.3.2 Typenbildung.....	196
7.3.2.1 Typ I: Familienorientierte.....	198
7.3.2.2 Typ II: Individualisten.....	201
7.3.2.3 Typ III: Einkommensorientierte.....	203
7.3.2.4 Typ IV: Herkunftsbewusste.....	205
7.4 Zusammenfassung und Reflexion der Ergebnisse.....	207
8. Resümee und Ausblick.....	212
Literaturverzeichnis.....	219

1. Einleitung

Sowohl Politik als auch Gesellschaft haben in den letzten Jahren anerkannt, dass Deutschland ein Einwanderungsland geworden ist. Es steht fest: Migranten¹ prägen die Gegenwart und die Zukunft der deutschen Gesellschaft mit. Die Bildungskarrieren von Migranten sind verstärkt ins Blickfeld der Öffentlichkeit gelangt. Bildung und Bildungsabschlüsse sind heute die entscheidenden Bedingungen, die das gesellschaftliche Leben des Individuums bestimmen. Die integrationspolitische Bedeutung von Bildung kann gar nicht hoch genug eingeschätzt werden. Aber wie gestalten sich die Bildungskarrieren der in Deutschland lebenden Migrantenkinder? Welche Rolle spielt Bildung unter den Bedingungen der Migration? Welche Unterstützung bekommen Migrantenkinder in ihren Familien? Wie gestaltet sich die Partizipation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem? All diesen Fragen soll in der vorliegenden Studie am Beispiel der jüdischen Migranten aus den Ländern der ehemaligen Sowjetunion nachgegangen werden.

Die vorliegende Studie will einen Beitrag dazu leisten, die Forschungslücke zu Bildungsbiographien jüdischer Migranten aus den Ländern der ehemaligen Sowjetunion zu schließen und die Bedingungen erfolgreicher Bildungskarrieren kritisch hinterfragen. In der Studie werden die Bedingungen für erfolgreiche Bildungskarrieren russisch-jüdischer Migranten herausgearbeitet und analysiert. Die Interviews mit jungen jüdischen Erwachsenen aus den Ländern der ehemaligen Sowjetunion ermöglichen einen detaillierten Blick auf die Bildungskarrieren der jüdischen Migranten, die im Alter von 11 bis 16 Jahren – in dem sogenannten Adoleszenzalter – aus den Ländern der ehemaligen Sowjetunion nach Deutschland eingewandert sind. Es gibt bisher kein explizites Wissen darüber, welche Faktoren die Bildungskarrieren der jüdischen Migranten ermöglichen, erleichtern oder erschweren. Die Blickrichtung der vorliegenden Arbeit richtet sich auf diese Forschungslücke und zielt darauf, die persönlichen Erfahrungen von zwölf interviewten jüdischen Einwanderern nachzuzeichnen. Insbesondere gilt es die Bedingungen herauszuarbeiten, welche die Bildungskarrieren jüdischer Migranten in positiver sowie negativer Weise beeinflussen. Diese Arbeit untersucht ein neues Forschungsthema und hat aus diesem Grund einen explorativen Charakter.

¹ Zur besseren Lesbarkeit der vorliegenden Arbeit wird nachfolgend ausschließlich die männliche Form verwendet. Die weibliche Form ist dabei ausdrücklich mitgedacht.

Die Untersuchung ist qualitativ angelegt, da das Erkenntnisinteresse der Studie die Erfassung subjektiver Handlungsorientierungen, Einschätzungen und die Abbildung individueller 'Realitäten' in Bezug auf die Bildungskarrieren der Jugendlichen jüdischer Abstammung ist. Der biographische Zugang ermöglicht eine Betrachtung jüdischer Migranten in ihren Interaktionsbeziehungen und die Erfassung der Komplexität der Sozialisationserfahrungen, bezogen auf die Faktoren des Bildungserfolgs der Zielgruppe. In den narrativen Interviews entstehen Selbstbeschreibungen, die einen neuen Blick auf die Zielgruppe gewähren und die individuellen Bildungsstrategien der jüdischen Migranten kennen zu lernen erlauben.

Für die vorliegende Untersuchung wurden zwölf jüdische Einwanderer aus den Ländern der ehemaligen Sowjetunion, die im Jugendalter nach Deutschland gekommen sind, interviewt. Die Hauptkriterien für die Auswahl der Probanden waren der Migrationsstatus (jüdische Kontingentflüchtlinge) und der Zeitpunkt der Migration (Adoleszenzphase). Sechs Probanden haben zum Zeitpunkt des jeweiligen Interviews in Deutschland ein Studium aufgenommen bzw. es bereits beendet, sechs weitere Probanden weisen entweder eine Ausbildung oder einen Schulabschluss vor. Die Lebens- und Bildungsbiographien der befragten Probanden werden in der vorliegenden Arbeit in Einzelfallanalysen rekonstruiert und darauf aufbauend werden vier Typen gebildet.

Seit 1989 sind über 210.000 jüdische Kontingentflüchtlinge aus den Gebieten der ehemaligen Sowjetunion in die Bundesrepublik Deutschland eingereist (vgl. Migrationsbericht 2008). In der Forschungsliteratur wird betont, dass die Gruppe der jüdischen Kontingentflüchtlinge eine gänzlich andere soziale Zusammensetzung und einen höheren Bildungsstand aufweist als die der anderen in Deutschland lebenden Einwanderer (vgl. dazu z. B. Schoeps et al. 1996; Kessler 1996; Becker 2001; Tchernina/Tchernin 2005). Wichtig ist es, im vorliegenden Zusammenhang, bei der Betrachtung der migrationsgeprägten Bildungsbiographien jüdischer Migranten die historische Dimension, d. h., die Geschichte der Juden auf dem Territorium der ehemaligen Sowjetunion und die Geschichte der jüdischen Migration sowie die Verarbeitung dieser Geschichte von Jugendlichen im ethnischen, familiären und außerfamiliären Kontext zu berücksichtigen. Die besonderen historischen Bedingungen, denen diese Gruppe unterliegt, die migrationsbedingten biographischen Brüche und ein hoher Anteil von Akademikern unter jüdischen Migranten machen diese Migrantengruppe für die qualitative Forschung interessant.

Die bisherige Erforschung der Gruppe der russisch-jüdischen Migranten konzentriert sich

vorwiegend auf die Integration dieser Migrantengruppe in die deutsche Gesellschaft und die jüdischen Gemeinden in Deutschland (siehe dazu z. B. Gruber/Rüßler 2002; Jasper 2005; Schoeps 2005; Kiesel 2007). Der Fokus der deutschen Medien richtet sich in letzter Zeit jedoch nicht nur auf die Integrationsschwierigkeiten der russischen Juden und die kritische Betrachtung des Gesichts des „neuen Judentums“ (Schoeps et al. 1999), sondern auch auf die „mitgebrachte“ Generation – die Kinder der jüdischen Migranten. Es wird festgestellt, dass sie höhere Schulabschlüsse aufweisen als andere Migrantenkinder und -jugendliche in Deutschland (siehe dazu z. B. Riebsamen 2010). In der vorliegenden Arbeit sollen folgende Fragen beantwortet und diskutiert werden: Welche Bedingungen tragen, dazu bei dass die Bildungskarrieren jüdischer Migranten erfolgreich verlaufen? Was unterscheidet jüdische Kontingentflüchtlinge von anderen in Deutschland lebenden Migrantengruppen?

Um dem Forschungsvorhaben gezielt nachzugehen, wird folgendermaßen vorgegangen:

Die Arbeit ist in zwei Teile gegliedert: in einen theoretischen (I) und einen empirischen (II) Teil. Nach der Einführung in die Hauptlinien der Einwanderung nach Deutschland werden im Kapitel 2 der vorliegenden Arbeit die Geschichte der Juden, die auf dem Territorium der ehemaligen sowjetischen Staaten gelebt haben, die Migrationsmotive der jüdischen Migranten und rechtliche Grundlagen zur Migration von jüdischen Kontingentflüchtlingen in der BRD dargestellt. Daran schließt sich das Kapitel mit Erkenntnissen aus der Forschungsliteratur über moderne (russisch-) jüdische Identität an (Kapitel 2.4). Das Kapitel 2 der vorliegenden Arbeit dient als Grundlage der Auseinandersetzung mit der historischen Dimension der jüdischen Migration.

Im Anschluss daran, in Kapitel 3, wird die Situation im deutschen Bildungswesen im Kontext des Migrationsgeschehens betrachtet, und die daraus folgenden Schlüsse werden unter dem Aspekt der institutionellen Ressourcen und Bedingungen für die Bildungskarrieren der jüdischen Migranten analysiert. Unter einem entwicklungspsychologischen Fokus fällt der Zeitpunkt der Migration der Zielgruppe der vorliegenden Studie in die Phase der Adoleszenz, deren Verlauf durch Migrationsumstände (z. B. Verlust der Sozialisationsorte, Kulturwechsel) beeinflusst wird. Mit Hilfe der Konzepte zur Identitätsbildung und zum Verlauf der Adoleszenzphase in der Migration werden in Kapitel 4 wichtige Grundlagen zur Identitätsentwicklung unter den Bedingungen der Migration dargelegt sowie wesentliche Begrifflichkeiten wie Identität und Kultur erläutert. Die theoretische Rahmung der Arbeit endet mit einer Zusammen-

menfassung der theoretischen Befunde und der ausführlichen Darstellung der Fragestellung (Kapitel 5).

Der methodische Teil (II) der Arbeit widmet sich der eigenen empirischen Untersuchung. In Kapitel 6 werden die methodologischen Grundlagen der vorliegenden Untersuchung dargestellt sowie das angewandte Erhebungsverfahren kritisch in den Blick genommen. Die Begründung der Entscheidung für das Forschungsdesign und der Ablauf aller Etappen der Erhebung werden beschrieben und reflektiert.

Die Analyse der gewonnenen Daten in Form von Rekonstruktionen der Lebensgeschichten der interviewten jüdischen Einwanderer wird im Kapitel 7.1 vorgenommen und anschließend in Kapitel 7.2 zusammengefasst. Das Kapitel 7.3 widmet sich der Fallkontrastierung und der Typenbildung. Vier typische Muster der Bildungskarrieren und der Bildungsstrategien jüdischer Migranten aus den Ländern der ehemaligen Sowjetunion werden in diesem Kapitel herausgearbeitet und beschrieben. Die zusammenfassende Diskussion der gebildeten Typen findet in Kapitel 7.4 statt.

Die Arbeit findet ihren Abschluss in der Diskussion und der Reflexion der Ergebnisse in Kapitel 8. Dieses beinhaltet die Zusammenfassung der gewonnenen Erkenntnisse sowie einen Ausblick. Es wird auf mögliche Forschungsperspektiven und -desirats geschaut; die Rolle der Forscherin im Rahmen der Untersuchung wird reflektiert.

I. Theoretischer Rahmen

2. Migration von jüdischen Einwanderern aus den Ländern der ehemaligen Sowjetunion nach Deutschland

Dieses Kapitel besteht aus zwei thematischen Teilen. Im ersten Teil werden wichtige Strömungen der Migration nach Deutschland in groben Zügen erläutert. Da die Zuwanderung verschiedener Migrantengruppen auf unterschiedlichen historischen und politischen Grundlagen basiert, sind zwei Punkte besonders von Belang: (1) Die Entwicklung der Zuwanderung nach Deutschland seit 1949 und (2) die Strukturmerkmale der Einwanderung.

Im darauf folgenden zweiten thematischen Abschnitt dieses Kapitels geht es um die Zielgruppe der vorliegenden Arbeit: jüdische Einwanderer aus den Ländern der ehemaligen Sowjetunion. Da diese Einwanderergruppe sehr heterogen ist, wird zuerst die Geschichte der Juden in Russland und in der Sowjetunion dargestellt. Es erfolgt eine Darstellung der für den vorliegenden Zusammenhang wichtigsten Strukturmerkmale, wie regionale Herkunft der Migranten, das Bildungsniveau und die Altersstruktur sowie politisch-rechtliche Rahmenbedingungen.

Anschließend sollen einige Elemente und theoretische Perspektiven auf die jüdische Identität aufgezeigt werden. Dabei werden ausgewählte Forschungen in Russland, in Deutschland und in den USA aufgegriffen, welche die Identifikation der jüdischen Migranten mit dem Judentum erforschen, die in der empirischen Untersuchung beachtet werden müssen.

2.1 Migration nach Deutschland

Der Begriff Migration leitet sich von dem lateinischen Wort 'migrare' ab und bedeutet 'wandern' (vgl. Han 2010: 7). Unter Migration werden "solche Bewegungen von Personen oder Personengruppen im Raum verstanden, die einen dauerhaften Wohnortswechsel in ein anderes Land bedingen" (ebd.). Nach der Empfehlung der Vereinten Nationen sollte von Zuwanderung erst dann gesprochen werden, sobald eine Person ein Jahr im Zielland lebt oder

dies beabsichtigt (vgl. Migrationsbericht 2008: 15).

Die Migration in die Bundesrepublik Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg lässt sich in Anlehnung an Oswald (2007) und Herbert (2003) in fünf Phasen unterteilen:

1. Phase (1945-1955): Seit der Nachkriegszeit gab es beträchtliche Zuwanderungen im Gebiet der alten Bundesrepublik: Ungefähr 12 Millionen Vertriebene, Flüchtlinge und Aussiedler aus den ehemaligen deutschen Ostgebieten zogen zu (vgl. Oswald 2007: 81).

2. Phase (1955-1973): Ein großes Kapitel in der Geschichte der Einwanderung nach Deutschland begann mit dem Wirtschaftsboom der Nachkriegszeit. Das westdeutsche „Wirtschaftswunder“ führte zu einem erhöhten Arbeitskräftebedarf. Bereits in den 1950er Jahren zeichneten sich hier Engpässe in bestimmten Bereichen des Arbeitsmarktes ab. Die damalige Bundesregierung sah die Ausländerbeschäftigung als geeignete Lösung dieser Problematik (vgl. Bade/Oltmer 2004; Herbert 2003). Durch den Mauerbau² zwischen der BDR und der DDR versiegte 1961 zudem ein wesentlicher Arbeitskräftezustrom. Als Reaktion auf den Arbeitskräftemangel ging die Bundesrepublik zur Anwerbung von ausländischen „Gastarbeitern“³ über. Das erste Anwerbeabkommen wurde 1955 mit Italien geschlossen. In der Öffentlichkeit wurde dabei darauf verwiesen, dass es sich hier „lediglich um eine kurzfristige, vorübergehende Maßnahme zur Deckung von 'Spitzenbedarf' handele und es dazu derzeit keine Alternativen gebe“ (Herbert 2003: 204). Weitere Verträge folgten mit Griechenland (1960), Spanien (1960), der Türkei (1961), Marokko (1963), Portugal (1964), Tunesien (1965) und Jugoslawien (1968) (vgl. Bade/Oltmer 2004: 72; Oswald 2007: 81). Die Verantwortlichen und die Öffentlichkeit waren fest überzeugt, dass es sich dabei um ein zeitlich begrenztes Phänomen handelt, um eine Übergangserscheinung. Das geplante Rotationsverfahren, in dem der Einzelne nur für einen befristeten Zeitraum in Deutschland bleiben und dann seinen Platz für einen anderen Ausländer frei machen sollte, wurde in der Praxis aber nicht durchgesetzt (vgl. Herbert 2003).

3. Phase (1973-1988): Der Wendepunkt der Ausländerpolitik wurde im Verlaufe des Jahres 1973 erreicht (vgl. Herbert 2003: 228). Im November 1973 war ein Anwerbestopp für Ausländer aus Staaten außerhalb der EG beschlossen worden. Dennoch blieben viele der

² Die Berliner Mauer wurde am 13. August 1961 gebaut und teilte 28 Jahre lang (bis zum 9. November 1989) West- und Ostdeutschland voneinander.

³ Bade/Oltmer (2004: 72) weisen in diesem Zusammenhang auf den Namen „Gastarbeiter“ hin: „Der Name war Botschaft; denn Gast ist nur, wer nicht auf Dauer bleibt“.

angeworbenen Gastarbeiter im Land und begannen verstärkt, ihre Familienangehörigen nachzuholen. Zum Zeitpunkt des Anwerbestopps lebten bereits rund vier Millionen (6,4% der Gesamtbevölkerung) ausländische Staatsangehörige in Westdeutschland, deren Zahl in den folgenden Jahren weiter anstieg (vgl. Bade/Oltmer 2004: 73). Bade und Oltmer bezeichnen den Anwerbestopp als einen Bumerang in der Ausländerpolitik: „Er verstärkte die herrschende Tendenz zu Daueraufenthalt und Familiennachzug und forcierte damit gerade den unerwünschten Wandel von der Arbeitswanderung über Daueraufenthalte mit offenem Zeithorizont zur Einwanderungssituation mit fester Bleibeabsicht“ (Bade/Oltmer 2004: 73ff.). Oswald betont, dass aus Arbeits- eine Familienmigration wurde, „die Zuwanderer wurden deutlicher sichtbar“ (Oswald 2007: 82). Die deutsche Gesellschaft sprach nun über integrationspolitische Aspekte der Zuwanderung von „Nicht-Deutschen“. Durch den Nachzug der Kinder von Gastarbeitern wurde die Aufmerksamkeit der Politiker erstmals auf die Bildungsintegration und schulische Probleme gelenkt. Die Debatte um bessere Integration für Ausländerkinder und -jugendliche trug dazu bei, dass schulische Integration z. B. durch Förder- oder Ausländerklassen unterstützt wurde⁴ (vgl. dazu Herbert 2003: 238).

Neben der Zuwanderung ausländischer Arbeitskräfte gab es seit den frühen 1950er Jahren noch eine weitere kontinuierliche Migrationsbewegung nach Deutschland: Die der Aussiedler⁵ und ihrer Familienangehörigen. Neben Zuwanderern aus den früheren Anwerbestaaten (insbesondere der Türkei) bilden sie heute die größte Gruppe innerhalb der Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Hierbei handelt es sich um Personen deutscher Abstammung aus den ehemaligen Ostblockstaaten, die drei Voraussetzungen erfüllen: Deutsche Herkunft, Bekenntnis zum Deutschtum und ein angenommenes oder nachzuweisendes „Kriegsverfolgungsschicksal“ (vgl. Bade/Oltmer 2004: 89). Demzufolge sind Aussiedler, oder seit dem Jahr 1993 Spätaussiedler genannt, Deutsche im Sinne des Artikels 116 Absatz 1 des Grundgesetzes. Die zugewanderten (Spät-)Aussiedler haben einen Rechtsanspruch auf die deutsche Staatsbürgerschaft sowie auf umfangreiche sozialstaatliche Leistungen: Wohnraum, Sprachkurse, Umschulungskurse, berufliche Eingliederung etc. (vgl. ebd., Herbert 2003: 273ff.; Schmidt-Bernhard 2008: 55). Zwischen 1951 und 1986 kamen insgesamt 1,3 Millionen Aussiedler vor allem aus Polen und Rumänien (vgl. Oswald 2007: 82).

4. Phase (1989-2000): Der Zusammenbruch des sozialistischen Staatensystems (die

⁴ Schulische Integration der Migrantenkinder wird in Kapitel 3.1 und 3.2 behandelt.

⁵ Personen, die vor dem 1. Januar 1993 kamen, werden als Aussiedler bezeichnet, alle nach diesem Zeitpunkt Zugewanderten als Spätaussiedler (vgl. Bade/Oltmer 2004: 89).

osteuropäischen „Blockstaaten“, Sowjetunion) lösten hohe Zuwanderungsströmungen in die Bundesrepublik aus. Der starke Zuzug der (Spät-)Aussiedler aus der ehemaligen Sowjetunion begann nach der Auflösung der Sowjetunion 1991. Die höchsten Zuzugszahlen der Spätaussiedler sind während der 1990er Jahre zu verzeichnen. 1991 bis 1995 lagen diese jeweils bei über 200.000 Zuzügen pro Jahr (vgl. Schmidt-Bernhardt 2008: 56). Im Verlauf der 1990er Jahre und parallel zur starken Zunahme der Spätaussiedlerzuwanderung wurden die Bedingungen der Aufnahme neu geregelt. Seit 1993 müssen Antragsteller im Rahmen flächendeckend durchgeführter Überprüfungsverfahren deutsche Sprachkenntnisse nachweisen. Mehr als die Hälfte der Teilnehmer waren nicht in der Lage, ausreichende Sprachkenntnisse nachzuweisen, mit der Folge, dass ihnen der Aufnahmebescheid nicht erteilt wurde. Von Bedeutung für die Zukunft der Spätaussiedlerzuwanderung ist ferner, dass aufgrund des 1993 neu gefassten § 4 BVFG nur noch vor dem 1.1.1993 Geborene den Spätaussiedlerstatus erwerben können. Wegen den veränderten Aufnahmebedingungen ist die Zuwanderung von Spätaussiedlern seit einigen Jahren stark rückläufig (vgl. Oswald 2007: 82f.; Schmidt-Bernhardt 2008: 55f.).

Spätaussiedler unterscheiden sich von den anderen Migrantengruppen, weil sie in den Herkunftsländern zu einer deutschstämmigen Minderheit gehörten. Sie wurden jedoch durch die Lebensbedingungen und die Alltagskultur in den Herkunftsländern entscheidend geprägt. Für viele Spätaussiedler – also für diejenigen, die nach 1993 eingewandert sind – ergeben sich ganz ähnliche Sprach- und Integrationsprobleme wie für andere ausländische Zuwanderer (vgl. Oswald 2007: 84). Bis in die 1990er Jahre hatten die meisten Aussiedler bei ihrer Einreise relativ gute Deutschkenntnisse und konnten großzügige staatliche Eingliederungshilfen wahrnehmen. Doch viele der jüngeren Einwanderer haben nur wenig Bindung zur deutschen Sprache. Dadurch sind sie mit vielfältigen Integrationsproblemen und mangelnder Akzeptanz in der deutschen Gesellschaft konfrontiert (vgl. Dietz/Roll 2003). Zwischen den Jahren 1950 und 2000 wanderten mehr als vier Millionen (Spät-)Aussiedler in die Bundesrepublik ein (vgl. Kemper 2005: 15). Davon kommen ca. drei Millionen aus den Ländern der ehemaligen Sowjetunion (vgl. Dietz/Roll 2003: 9).

In der deutschen Regierung und einem großen Teil der Öffentlichkeit herrschte bis in die frühen 1990er Jahre die Meinung vor, dass Deutschland kein Einwanderungsland ist (vgl. Bade/Oltmer 2004: 75). Diese Haltung war u.a. an den vergleichsweise niedrigen Einbürgerungszahlen von Ausländern bei einem gleichzeitig hohen Ausländeranteil abzulesen. Die ehemaligen „Gastarbeiter“ lebten seit Jahrzehnten in der Bundesrepublik und ihre in der

Bundesrepublik geborenen Kinder oder sogar schon Enkelkinder hatten größtenteils immer noch den Ausländerstatus (vgl. ebd.). Bade und Oltmer (2004: 75) bezeichnen diese Gruppe sehr zutreffend als „Einheimische mit ausländischem Pass“.

Die Reform des Staatsangehörigkeitsrechts im Jahr 2000 leitete dann jedoch einen Paradigmenwechsel in der deutschen Migrations- und Integrationspolitik ein (vgl. Meier-Braun 2002: 93ff.). Mit dieser Reform, die seit dem 1. Januar 2000 gültig ist, wurde ein erheblich weiter reichender Schritt zur Anerkennung der seit langem bestehenden Einwanderungssituation getan. Die Reform brachte den Abschied von der einseitigen Orientierung am Prinzip der Vererbung der Staatsangehörigkeit "*ius sanguinis*"⁶ und dessen Ergänzung um das Territorialprinzip "*ius soli*"⁷. Man sprach von der Angleichung an europäische Standards (vgl. Meier-Braun 2002).

Die bis Anfang der 1980er Jahre nur eine geringe Rolle spielende Asylzuwanderung umfasste vor allem Flüchtlinge aus den früheren Ostblockstaaten. Während der 1980er Jahre stiegen die Antragszahlen jedoch kontinuierlich an. Die Asylsuchenden beriefen sich auf den Artikel 16 des Grundgesetzes: "Politisch Verfolgte genießen Asylrecht". Die Verankerung dieses Artikels im Grundgesetz war eine Folge der Erfahrungen politisch Verfolgter im Nationalsozialismus. Deutschland sollte künftig all denen eine Zuflucht bieten, die wegen ihrer politischen Auffassung um ihr Leben zu fürchten hatten (vgl. Bade/Oltmer 2004: 86). Im Jahre 1992 suchten rund 438.000 Personen in Deutschland Asyl, was zu einer Änderung des Asylrechtes führte. Es wurde der so genannte „Asylkompromiss“ beschlossen, der eine abrupte Senkung der Anerkennungsquote zur Folge hatte. Den Asylsuchenden wurde nur ein zeitlich befristeter Aufenthalt in der Bundesrepublik erlaubt (vgl. Oswald 2007: 83). In den 1990er Jahren gewährte Deutschland rund 350.000 Bürgerkriegsflüchtlingen aus dem ehemaligen Jugoslawien Schutz, die aber inzwischen mehrheitlich wieder in ihre Heimatländer zurückgekehrt sind (vgl. Bade/Oltmer 2004: 113).

5. Phase (seit 2000): Diese Periode der deutschen Einwanderungspolitik ist durch zahlreiche Gesetzesänderungen gekennzeichnet. Im Januar 2005 trat das neue „Zuwanderungsgesetz“ in Kraft, mit Änderung der Kriterien zur Erlangung der Staatsangehörigkeit. Seit dem 1. Januar 2005 in Deutschland geborene Kinder ausländischer Eltern erhalten die deutsche Staatsangehörigkeit, wenn ein Elternteil seit mindestens acht Jahren dauerhaft in Deutschland

⁶ Von lat. „Recht des Blutes“ (vgl. Sievers 2009: 23).

⁷ Von lat. „Recht des Bodens“ (vgl. ebd.).

lebt. Die Einbürgerung wurde auch erheblich erleichtert: Ausländer haben unter bestimmten Voraussetzungen nach acht und nicht mehr wie bis dahin nach 15 Jahren einen Anspruch auf Einbürgerung (vgl. Sievers 2009: 23). Inzwischen ist das Gesetz durch die Novellen des Zuwanderungsgesetzes von 2007 bereits in einzelnen Bestimmungen, nicht aber grundlegend reformiert worden. Eine neue grundlegende Regelung wurde nach langen Debatten jedoch angenommen: Ab dem 1. September 2008 müssen die mindestens acht Jahre lang in Deutschland lebenden einbürgerungswilligen Ausländer einen Einbürgerungstest mit den Fragen zur deutschen Geschichte und Gesellschaft bestehen, um die deutsche Staatsangehörigkeit bekommen zu dürfen (vgl. Feil/Hesse 2009).

Am 1. August 2000 trat die Green Card-Verordnung in Kraft, mit der die Beschäftigung hoch qualifizierter ausländischer IT-Fachkräfte in Deutschland ermöglicht wurde. Dieses so genannte „Sofortprogramm zur Deckung des IT-Fachkräftebedarfs“ bestand bis Ende 2004 und ermöglichte die Einreise von ca. 18.000 ausländischen hochqualifizierten IT-Kräften nach Deutschland (vgl. Schreyer 2005). In der deutschen Öffentlichkeit fand in diesem Zeitraum eine Diskussion statt, welche durch zwei sich ausschließende Paradigmen vertreten war: „Deutschland ist kein Zuwanderungsland“ und „Deutschland braucht Zuwanderung“ (vgl. Migrationsbericht 2008: 98). Das Green Card-Programm wurde im Jahr 2005 durch ein neues Zuwanderungsgesetz ersetzt, das es IT-Fachkräften weiterhin ermöglicht, nach Deutschland einzuwandern. Die Zuwanderung von ausländischen IT-Fachkräften wird als eine neue Art der „Elitenmigration“ nach Deutschland bezeichnet (vgl. ebd.).

Aus dem Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland (2010: 38) wird ersichtlich, dass im Jahr 2008 von den 82,1 Mio. Einwohnern Deutschlands 15,6 Mio. Personen einen Migrationshintergrund⁸ hatten. Der Anteil der Ausländer beträgt insgesamt 8,9 Prozent, dies sind etwa 7,3 Mio. Ausländer. 8,3 Mio. Menschen mit Migrationshintergrund haben die deutsche Staatsangehörigkeit, das sind 10,1 Prozent der Gesamtbevölkerung.

Die größte Gruppe der ausländischen Bevölkerung bilden im Jahre 2006 Personen mit türkischer Staatsangehörigkeit mit etwa 1,74 Millionen (25,8%), gefolgt von Personen aus

⁸ Als Personen mit Migrationshintergrund werden „alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem nach 1949 zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil“ definiert (Statistisches Bundesamt 2007: 6)

Italien mit 0,53 Millionen (7,9%), Serbien und Montenegro mit 0,48 Millionen (7,1%), Polen mit 0,36 Millionen (5,4%) und Griechenland mit 0,30 Millionen (4,5%) (vgl. Statistisches Bundesamt 2007) .

Bezüglich der Verteilung der Einwohner mit Migrationshintergrund auf die einzelnen Großstädte sind beträchtliche regionale Unterschiede sichtbar: In Frankfurt am Main hatten 2007 42 Prozent der Einwohner einen Migrationshintergrund, in Augsburg 39,5 Prozent und in Nürnberg 38,3 Prozent. Bei den unter 6-Jährigen liegt der Anteil in den genannten Städten sogar über 60 Prozent, in Frankfurt am Main sind es 67,5 Prozent, in Augsburg 61,5 Prozent und in Nürnberg 66,7 Prozent (vgl. 8. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland 2010: 54).

Bei einem Vergleich der Bevölkerung mit und ohne Migrationshintergrund wird die unterschiedliche Altersstruktur der beiden Bevölkerungsgruppen deutlich. So ist bei der Bevölkerung mit Migrationshintergrund der Anteil der Kinder unter fünf Jahren mit 7,4 Prozent mehr als doppelt so hoch wie bei der Bevölkerung ohne Migrationshintergrund (3,3%). Das Gegenteil ist bei den älteren Jahrgängen festzustellen: 23,1 Prozent der Personen ohne Migrationshintergrund sind über 65 Jahre alt, bei den eingewanderten Personen sind es nur 9,2 Prozent (vgl. ebd.: 41).

Migrationsgeschehen beinhaltet nicht nur Zuwanderung, sondern auch Abwanderung. So zogen zwischen 1991 und 2008 zwar 16,5 Mio. Menschen in die BRD, im gleichen Zeitraum verließen aber 12,3 Mio. Deutschland, darunter rund 10 Mio. Menschen mit ausländischem Pass (vgl. Migrationsbericht 2008: 150f.). Auch viele in Deutschland aufgewachsene Migranten der zweiten oder der dritten Generation ziehen in das Land ihrer Eltern bzw. Großeltern um, da ihre Kompetenzen in Deutschland häufig nicht anerkannt werden. Die aus Deutschland mitgebrachten Abschlüsse und Fertigkeiten ermöglichen ihnen im Land ihrer Vorfahren eine (bessere) berufliche Karriere. Mit diesem Phänomen wird in der Forschungsliteratur aber keine Rückwanderung bezeichnet, hier handelt es sich um eine Auswanderung, denn die meisten dieser Auswanderer sind in Deutschland geboren und aufgewachsen. Diese erfolgreichen Migranten, mit mehrfacher Migrationserfahrung, werden als *Transmigranten* bezeichnet (vgl. Sievers/Griese/Schulte 2010). Die Transmigranten werden sowohl durch rationale als auch durch emotionale Gründe bewegt, Deutschland zu

verlassen. Der rationale Aspekt beinhaltet ökonomische Gründe bzw. die Aussicht auf eine bessere Stelle oder schnellere Aufstiegschancen (vgl. ebd.). Die Statistiken zeigen auch, dass die Arbeitsmarktsituation von Akademikern mit Migrationshintergrund im Vergleich zu den Akademikern ohne Migrationshintergrund mit einer Arbeitslosenquote von 12,5% zu 4,4% deutlich schlechter ist (vgl. OECD 2007). Emotional geprägt sind Argumente der Transmigranten, die sich auf eine geringere Anerkennung ihrer Person und ihrer Kompetenzen in der deutschen Gesellschaft beziehen (vgl. Sievers/Griese/Schulte 2010).

Exkurs: Das Zeitalter der Diaspora

Der Begriff „Diaspora“ kommt ursprünglich aus dem Griechischen und bedeutet „Zerstreuung“ oder „Verbreitung“ (vgl. Mayer 2005: 8). Laut Krings war dieser Begriff ursprünglich ausschließlich negativ besetzt und bezeichnete „Prozesse materieller Zerstreuung und Zerteilung, die Auflösung eines Ganzen in verschiedene Teile ohne weitere Beziehung zueinander“ (Krings 2003: 139). Der Begriff bezeichnete die meist unfreiwillige Existenz in der Fremde, eine Verbannung. Bei der Übersetzung der jüdischen Schriften ins Griechische im 3. Jahrhundert v. Chr. kam es zu einer Umsemantisierung des Begriffs. Da in diesen Schriften der Diasporabegriff in Bezug auf die Situation der Juden, die außerhalb Palästinas leben, verwendet wird, wurde der Begriff auch in dieser Semantik in den christlichen Sprachgebrauch übernommen. Der aktuelle Theoriediskurs des Begriffs ist nicht mehr negativ konnotiert (vgl. Mayer 2005: 9). In den Wissenschaften, die sich mit den Phänomenen der Migration und Transkulturalität beschäftigen, gewinnt der Begriff in letzter Zeit eine zentrale Bedeutung. Der moderne Diasporabegriff wird nicht ausschließlich im Bezug auf jüdisches Exil oder das Leben der christlichen Minderheiten in einer anders konfessionellen Umgebung⁹ verstanden, sondern wird auch auf andere Migrantengemeinschaften übertragen (vgl. Antes 2006: 51). Der frühere wichtige Aspekt des Begriffs, dass jede Diasporagemeinschaft mehr oder weniger konkret die Rückkehr in die Heimat anstrebe (siehe die viel zitierte prominente Definition¹⁰ von Safran 1991: 83f.), ist heute nicht mehr aktuell

⁹ Diese begriffliche Ausweitung ist in der Reformzeit passiert. Man sprach von der evangelischen Diaspora im römisch-katholischen Milieu und umgekehrt (vgl. Antes 2006: 53).

¹⁰ Diasporen sind nach Safran (1991: 83f.) Migranten, die 1) nicht nur im Ursprungsland, sondern auch mindestens in zwei verschiedenen Ländern leben; 2) eine Erinnerung (oder gar einen Mythos) des Ursprungslandes aufrechterhalten; 3) die glauben, im Aufnahmeland nicht voll akzeptiert zu sein; 4) die das

(spätestens seit Cliffords Aufsatz 1997). Clifford argumentiert dafür, den Begriff offener zu fassen und die angestrebte Rückkehr nicht in den Mittelpunkt der Definition zu setzen (vgl. Clifford 1997: 249)

Zurzeit gewinnt der Begriff „Diaspora“ in den neueren kultur- und sozialwissenschaftlichen Diskussionen zunehmend an Aufmerksamkeit.¹¹ Durch globale Migrationsbewegungen, grenzüberschreitende wirtschaftliche Kooperationen sowie kulturelle Selbstbehauptungen erweist sich die diasporische Situation – das Leben als ethnische oder kulturelle Gemeinschaft in der Fremde – als Paradigma der globalisierten Welt. Diaspora steht in den aktuellen Diskussionen für die Position zwischen zwei oder gar mehreren Kulturen und somit für eine typische Lebenssituation im Zeitalter der Globalisierung (vgl. dazu Mayer 2005; Antes 2006).

2.2 Juden in der ehemaligen Sowjetunion

Dieses Kapitel befasst sich mit der Geschichte der Juden in der ehemaligen Sowjetunion. Folgende Fragen sollen behandelt werden: Wie verlief das Leben der Juden in der ehemaligen Sowjetunion? Wie entwickelten sich die jüdischen Kultur und Religion in der ehemaligen Sowjetunion? Was veränderte sich für Juden nach dem Zerfall der Sowjetunion?

2.2.1 Zur Geschichte der Juden in der Sowjetunion

Erste Erwähnungen der Juden in russischen Chroniken gehen auf das 12. Jahrhundert zurück. Jüdische Händler waren in Russland überall anzutreffen; vor allem in Großstädten gab es kleine jüdische Gemeinden (vgl. Haumann 1998: 77f.). Aber es lebten bis zum 18. Jahrhundert nur wenige Juden in Russland. Boim (1974: 239) formuliert den Grund dafür: „als Folge des Wachens der Regierung darüber, dass 'die heilige russische Erde' von Juden frei gehalten wurde“. Juden waren in Russland nicht geduldet: Da sie keine Christen waren, war

Herkunftsland der Ahnen als Ort einer letzten Rückkehr sehen (wenn die Zeit dafür gekommen ist); 5) die die Zeit in die Aufrechterhaltung und die Wiederherstellung ihres Landes investieren; 6) die ein Gruppenbewusstsein und Solidarität mit ihren im Heimatland und anderen Diasporen Landesleuten besitzen.

¹¹ In den USA, Kanada und Großbritannien wird sogar von 'diaspora studies' gesprochen.

die russische Bevölkerung ihnen gegenüber feindlich gesonnen. Als jedoch 1792 das Russische Reich¹² polnisch-litauische Gebiete eroberte, kam im Zuge der polnischen Teilungen fast eine Million Juden¹³ unter die Herrschaft von Katharina II. (1729-1796). Die russische Zarin gewährte den Juden zunächst eine gleichberechtigte Behandlung. Später versagte sie jedoch, auf Klagen von Moskauer Kaufleuten über die starke jüdische Konkurrenz, den Juden die Ansiedlung in Innenrussland. Die Juden durften sich in extra gekennzeichneten Orten¹⁴ in Polen, Litauen, Weißrussland, Bessarabien und einigen Teilen der modernen Ukraine ansiedeln, in den so genannten jüdischen Ansiedlungsrayons¹⁵ (vgl. Messmer 1997: 21; Haumann 1990: 80f.). Innerhalb der Rayons lebten 82 Prozent der Juden in Städten. In einigen Städten Weißrusslands waren 50 Prozent der Einwohner jüdisch.

Alexander II. (1818-1881) erlaubte Juden mit Hochschulabschluss, sich außerhalb dieser Gebiete niederzulassen. Gruber und Rüßler (2002: 23f.) machen auf die Tatsache aufmerksam, dass 1822 ca. ein Fünftel der Juden das Gymnasium oder eine Hochschule absolviert hatte; bei der nichtjüdischen Bevölkerung waren es weniger als ein Prozent.

Das Leben der Juden im zaristischen Russland war aufgrund ihrer religiösen Zugehörigkeit durch Verfolgungen, Zwangstaufen, gezwungene Russifikation und Pogrome gekennzeichnet. Viele Juden flohen deshalb in den Jahren 1870 bis 1914 nach England und in die Vereinigten Staaten (vgl. Boim 1974: 239f.). Es lebte jedoch fast die Hälfte aller Juden um die Jahrhundertwende 1900 weltweit – ungefähr fünf Millionen Menschen – auf dem Territorium des zaristischen Russlands, was etwa vier Prozent von der Gesamtbevölkerung in Russland ausmachte (vgl. Runge 1993: 57).

Aus Furcht, dass Juden mit dem Kriegsgegner kooperieren könnten, wurden im Ersten Weltkrieg die Ansiedlungsrayons abgeschafft. 1915 wurde den russischen Juden erlaubt, sich überall im Reich niederzulassen (vgl. Haumann 1990: 87).

Mit der Entstehung der kommunistischen Partei in Russland brach für die russischen Juden eine neue Ära an. 1917 setzten viele Juden ihre Hoffnung auf die bolschewistische Revolution. Sie versprachen sich die Lösung aller gesellschaftlichen und politischen

¹² Das Russische Reich wurde 1721 gegründet und bestand bis zur Oktoberrevolution 1917.

¹³ Boim zitiert an dieser Stelle Ettinger, der behauptet, dass dies fast die Hälfte aller Juden auf der Welt in dieser Zeit war (Boim 1974: 239).

¹⁴ Im Russischen „местечки“.

¹⁵ Der Ansiedlungsrayon (im rus. черта оседлости, Rayon = Gebiet) existierte von 1791 bis 1915 und trug dazu bei, dass in diesen Gebieten im 19. und 20. Jahrhundert die jiddische Shtetl-Kultur aufblühte (mehr dazu siehe Haumann 1998).

Probleme, einschließlich des nationalen Problems; die Mehrheit der Juden hatte mit der bolschewistischen Partei von Anfang an sympathisiert.¹⁶ Ein großer Teil der Juden nahm an revolutionären Aktivitäten teil¹⁷ und schloss sich der sozialistischen Bewegung an. Dies hatte Konsequenzen für das sowjetische Judentum: Viele Juden waren sofort nach dem Sieg der Oktoberrevolution an der Spitze der bolschewistischen Regierung und der kommunistischen Partei.¹⁸ Ein großer Teil der Juden passte sich dem Sowjetregime an, weil ihnen die sozialistische Idee nah war; andere assimilierten sich, um einen sozialen Aufstieg zu erreichen. Boim (1974: 240ff.) betont, dass viele Juden zu dieser Zeit „begeisterte Anhänger der Revolution“¹⁹ und „ihre Erbauer und Stützen“ waren.

Obwohl die bolschewistische Regierung den Juden erlaubte, sich im ganzen Land niederzulassen und offiziell alle rechtlichen Diskriminierungen aufhob²⁰, hatten viele Juden wirtschaftlich unter der Verstaatlichung der Industrie zu leiden. Besonders Händler und Unternehmer bekamen die beschleunigte Industrialisierung und Kollektivierung zu spüren. Die Juden, zu Zeiten der NEP (Neue Ökonomische Politik, 1921-1927) zwei Prozent der sowjetischen Gesamtbevölkerung, machten 40 Prozent der Handwerker und 20 Prozent aller Kaufleute der Sowjetunion aus (vgl. Haumann 1990: 191). Es scheint paradox, dass die hauptsächlichsten Täter und Aktivisten des NEP-Regimes Juden waren, die gegen den anderen Teil der Juden gekämpft hatten (vgl. Boim 1974: 242).

Der Aufstieg der Juden in der sowjetischen Gesellschaft löste eine starke Welle des Antisemitismus aus. Lenin sprach sich 1919 deutlich gegen den Antisemitismus aus:

„Nicht die Juden sind die Feinde der Werktätigen. Die Feinde der Arbeiter sind die Kapitalisten aller Länder. Unter den Juden gibt es Arbeiter, Werktätige: sie bilden die

¹⁶ In seinem berühmten (und in Russland viel diskutierten) Werk „Das jüdische Jahrhundert“ (2007) setzt sich der amerikanische Wissenschaftler Yuri Slezkine mit diesem Phänomen detailliert auseinander. Er bezeichnet die Bewohner der Ansiedlungsrayons als unerschütterliche Revolutionäre, da sie nicht nur der Weltrevolution, sondern auch Puschkin und Dostojewskij dienten.

¹⁷ Boim (1974: 240) stellt fest, dass 50 % der russischen Revolutionäre Juden waren.

¹⁸ Es sind nur die bedeutendsten zu nennen: Trotzki, Kamenev, Zinovev, Sverdlov. Die meisten Revolutionäre änderten ihre Namen, um ihre jüdische Abstammung zu vertuschen. Der echte Name von Trotzki war Bronstein, Zinovev hieß Apfelbaum, Kamenevs Name war Rosenfeld (vgl. Ivkin 1999).

¹⁹ In seinem 1920 publizierten Artikel behauptete Churchill, dass sich das Weltjudentum zwischen der Loyalität zum Kommunismus und der Loyalität zum Zionismus zerriss. Er schrieb: „Es gibt keine Notwendigkeit die Rolle der, größtenteils atheistischen, Juden bei der Erschaffung des Bolschewismus und der Ausführung der russischen Revolution überzubewerten“ (Churchill 1920)

²⁰ Der Schriftsteller Joseph Roth schrieb im Jahre 1927 begeistert über die Lage der sowjetischen Juden: „Heute ist Sowjetrußland das einzige Land in Europa, in dem der Antisemitismus verpönt ist, wenn auch nicht aufgehört hat. Die Juden sind vollkommen freie Bürger – mag ihre Freiheit auch noch nicht die Lösung der jüdischen Frage bedeuten. Als Individuen sind sie frei von Hass und Verfolgung. Als Volk haben sie alle Rechte einer 'nationalen Minderheit'. Die Geschichte der Juden kennt kein Beispiel einer so plötzlichen und einer so vollkommenen Befreiung“ (Roth (1985: 68), zit. nach Messmer 1997: 43).

Mehrheit. Was die Unterdrückung durch das Kapital angeht, sind sie unsere Brüder [...] Schande für den verfluchten Zarismus, der die Juden gequält und verfolgt hat. Schmach und Schande über den, der Feindschaft gegen die Juden, Hass gegen andere Nationen sät“ (Lenin 1971: 239f.).

Die einzig mögliche Lösung des jüdischen Problems sah er aber in der totalen freiwilligen Assimilation der Juden (vgl. Armbrorst 2002: 14).

Das Hauptziel der sowjetischen Regierung in Bezug auf die Juden war deren Assimilation. Messmer (1997: 52) nennt folgende Gründe dafür: Die russische Bevölkerung verhielt sich den jüdischen Mitbürgern gegenüber größtenteils ablehnend. Dazu kam noch der Wunsch vieler Juden, in eigenen Gebieten zu leben. 1928 entschloss sich die Sowjetregierung, den Plan 'Birobidschan' ins Leben zu rufen. Es ging um die Ansiedlung der Juden im Südosten Russlands, an der chinesischen Grenze. Birobidschan sollte das national-jüdische autonome Gebiet werden und „ein gutes Mittel sein [...] zur Gesundung und Sicherung der Existenz des jüdischen Volkes und seiner Kultur“ (Kalinin²¹ in der Zeitung „Pravda“ vom 26.11.1926, zit. nach Boim 1974: 256). Der Plan der Regierung sah die Übersiedlung aller Juden der Sowjetunion in diese rund 8000 km von Moskau entfernt gelegene Provinz vor. 1929 wurde die Stadt Birobidschan zum „Autonomen Jüdischen Gebiet“ erklärt (vgl. Messmer 1997: 53). Die Bevölkerungszahlen zeigten jedoch, wie unattraktiv Birobidschan als Ansiedlungsgebiet für Juden war: 1959 betrug der Anteil der Juden an der Bevölkerung 8,8 Prozent; 1970 waren nur noch 6,6 Prozent der Bevölkerung Juden (vgl. Armbrorst 2001: 15).

Der Zweite Weltkrieg brachte eine „Säuberungswelle“²². Mit der Unterstützung der sowjetischen Bevölkerung, deren Antisemitismus einen enormen Ausmaß erreichte, wurden in Gebieten der Ukraine, in Litauen und Moldau unzählige Juden ermordet (ausführlich dazu Gitelman 2008: 177ff.). Die sowjetische Regierung berichtete lediglich über „Grausamkeiten gegen sowjetische Bürger“ und vertuschte große Nazi-Massenmordaktionen an Juden.²³

²¹ 1926 bis zu seinem Tode 1946 war Kalinin Mitglied des Politbüros der KPdSU; 1937-1946 formelles Staatsoberhaupt der Sowjetunion, übte aber keinerlei eigene Macht aus, sondern beugte sich Stalins Autorität (vgl. Rayfield 2004).

²² „Säuberung“ (rus.: чистка) ist in der Forschungsliteratur häufig benutzte Bezeichnung für die Periode der sowjetischen Geschichte während der Herrschaft von Stalin (Anfang 1920er Jahre bis zu Stalins Tod 1953). Diese Zeit ist durch Verfolgung und Tötung von oppositionellen und politisch „unzuverlässigen“ Personen gekennzeichnet.

²³ Ein Beispiel der Vertuschung des Holocaust vom Sowjetregime ist die Geschichte um das „Schwarzbuch“ von Ehrenburg und Grossmann. Die von beiden Autoren erstellte Dokumentation mit grauenhaften Schilderungen über die an Juden verübten Verbrechen in den vom Deutschen Reich besetzten Territorien der UdSSR sollte noch 1947 veröffentlicht werden. Die Sowjetregierung hat die Publikation lange Zeit verhindert, bis sie 1980 in Jerusalem in russischer Sprache erschienen ist. Seit 1994 gibt es auch die deutsche

Nach dem Zweiten Weltkrieg verschärfte sich der jüdenfeindliche Kurs des Stalinregimes. Bereits vor dem Zweiten Weltkrieg war ein Rückgang der Zahl der jüdischen Regierungsmitglieder in der Sowjetregierung zu beobachten gewesen. Zahlreiche jüdische Intellektuelle, besonders aus dem Kulturbereich wurden öffentlich als „Kosmopoliten“²⁴ bezeichnet und wegen angeblicher antisowjetischer Tätigkeit und Verbindung mit dem Westen angeklagt. Es fand eine Reihe von Schauprozessen gegen Juden statt, zahlreiche Deportationen und Hinrichtungen waren zu verzeichnen (vgl. Boim 1974; Messmer 1997: 63ff.; Gitelman 2008: 201ff.).

Der Höhepunkt der antijüdischen Politik Stalins waren so genannte „Ärzteverschwörungs“²⁵-Schauprozesse kurz vor Stalins Tod 1953: Eine angebliche Verschwörung der jüdischen Ärzte, um die Führung der Sowjetunion zu vernichten. Juden wurden massenhaft entlassen, verhaftet, in Lager geschickt oder hingerichtet. Dies wurde mit Schauprozessen und antisemitischer Propaganda in den staatlichen Massenmedien begleitet (vgl. Messmer 1997: 70f.). „An dieser antisemitischen Orgie beteiligten sich besonders Schriftsteller, Wissenschaftler und andere Vertreter der sowjetischen Kultur“ (Heller/Nekrich 1985: 188). Die sowjetische Regierung hatte bei allen ihren Kampagnen gegen Juden die Unterstützung hochrangiger Amtsträger, Publizisten und Schriftsteller: „Eine Gesellschaftsschicht, die nicht zuletzt auf das Volk Einfluss ausübt“ (Messmer 1997: 71).

Der Tod von Stalin im März 1953 bedeutete nicht das Ende antijüdischer Maßnahmen. Jetzt drohte den Juden nicht „die physische Ausrottung, hingegen nahmen die Bemühungen zu, sie psychisch zu vernichten“ (Messmer 1997: 84). Chruschtschows Antireligionskampagne²⁶, die als Ziel die Zerstörung der Religion im Namen eines wissenschaftlichen Atheismus hatte, richtete sich nicht explizit gegen die Juden, jedoch waren sie von dieser Politik besonders betroffen. Die Zahl der Synagogen wurde von 450 im Jahr 1956 auf 62 im Jahr 1965 reduziert (vgl. Armbrorst 2001: 17), die Publikation jüdischer religiöser Literatur stark eingeschränkt, die Herstellung religiöser Artikel untersagt und das Backen und Verteilen von Matzah zum Pessachfest verboten (vgl. Boim 1974: 261ff.; Gitelman 2008).

Übersetzung (Grossmann, W./Ehrenburg I. (Hrsg.) (1994): Das Schwarzbuch. Der Genozid an den sowjetischen Juden. Reinbeck: Rowohlt). Das Buch ist eine der bedeutendsten und ausführlichsten Dokumentationen dieser Zeit (vgl. dazu Messmer 1997: 59, Fussnote 159)

²⁴ Mit diesem Begriff wurden die Juden als unpatriotische Bürger dargestellt. Die Kampagne gegen den jüdischen „Kosmopolitismus“ sollte die sowjetische Kultur und Kunst von schädlichen westlichen Einflüssen befreien (vgl. Messmer 1997: 63, Fußnote 170).

²⁵ Russisch: „дело врачей“ - Ärzteaffäre. Mehr dazu siehe Messmer 1997: 70, Fussnote 195.

²⁶ Ende der 1950er und Anfang der 1960er Jahre.

Der psychische Terror fand Anfang 1958 in den Anschuldigungen der Juden im sogenannten „Wirtschaftsverbrechen“ seine Fortsetzung (vgl. Messmer 1997: 100). Berichte über angebliche Geldtransaktionen, Betrügereien, Spekulationen mit Fremdwährung und Geldfälschung füllten die sowjetische Presse. Am Anfang wurden die Juden nicht explizit beschuldigt, man hatte lediglich die Namen der angeblichen Wirtschaftsverbrecher in der Presse veröffentlicht: *Kantor, Abramovitsch, Shapiro, Goldman, Kaminer* etc. Die Namen deuteten aber darauf hin, dass es um Sowjetbürger jüdischer Herkunft handelte. In denjenigen Fällen, wo der Name nicht als jüdisch zu erkennen war, wurde der Vatersname hinzugefügt: Michail *Moiseevich* Berljaew etc. (vgl. dazu Messmer 1997: 101; Gitelman 2008: 231). Die Propaganda bediente sich auch in diesem Fall traditioneller antijüdischer Vorurteile, die allen Sowjetbürgern bekannt waren: Die Juden sollen betrügen und Geld an ehrlichen sowjetischen Bürgern und am sowjetischen Staat verdienen. Gitelman (2008: 232) vergleicht einige Analysen der Schauprozesse in den Jahren 1960-1967 und macht auf die Tatsache aufmerksam, dass 78 Prozent der zum Tode verurteilten Wirtschaftsverbrecher Juden waren.²⁷

Messmer (1997: 120ff.) stellt fest, dass in der Zeit der Breschnew-Ära (1966-1982) die staatliche sowjetische Antisemitismuspolitik bewusst unter dem Deckmantel des Antizionismus fortgeführt wurde. Der Zionismus hatte sich, nach Ansicht der Kreml-Führung, die Zerstörung der UdSSR zum Ziel gesetzt. Als 'Waffe' im Kampf gegen die Zionisten wurden antisemitische Publikationen benutzt. Der Inhalt der Publikationen war neu, aber der Gebrauch von Stereotypen und alten Klischees keineswegs. Viele sowjetische Autoren, 'Parteisoldaten', haben sich mit der „Judenfrage“²⁸ auseinander gesetzt.²⁹ Antisemitisches Gedankengut fand sich in der Zeit der Stagnation³⁰ in fast allen Presseerzeugnissen, wie in bekannten Zeitschriften „Oktjabr“, „Ogonjok“ oder „Molodaja Gwardija“ als auch in großen Tageszeitungen wie beispielsweise der Parteizeitung, das Zentralorgan der KPdSU, „Prawda“ oder der sowjetischen Regierungszeitung „Izwestija“. Um ihre rassistischen Ideen zu rechtfertigen, stützten sich die sowjetischen Antisemiten auf die Schrift von Karl Marx „Zur

²⁷ Der Anteil der Juden in der Buchhaltung und im Kauf/Verkauf – da, wo jede Art von Betrug besonders möglich war – war sehr hoch. Der Anteil der zum Tode Verurteilten war aber viel höher (vgl. Gitelman 2008: 232).

²⁸ In der ehemaligen Sowjetunion problematisierte dieser Begriff („еврейский вопрос“) das Zusammenleben von Juden mit Nicht-Juden.

²⁹ Um nur einige von solchen „Schriftstellern“ zu nennen: Lew Kornejew: „Das Klassenwesen des Zionismus“ 1982, Juri Ivanov – der erste 'Parteipublizist'- „Vorsicht: Zionismus!“ 1969; Trofim Kitschko „Judaismus ohne Schminke“ 1963; der wohl bekannteste Name ist Valerij Skurlatow, der Herausgeber der Zeitschrift „Molodaja Gwardija“ (vgl. dazu Messmer 1997: 123ff.)

³⁰ Michail Gorbachev bezeichnete Breschnew-Ära später als „Zeit der Stagnation“, da die wirtschaftliche Entwicklung in Breschnew-Regierungszeit still stand.

Judenfrage“ aus dem Jahr 1843, der behauptete:

„Suchen wir das Geheimnis des Juden nicht in seiner Religion, sondern suchen wir das Geheimnis der Religion im wirklichen Juden. Welches ist der weltliche Grund des Judentums? Das praktische Bedürfnis, der Eigennutz. Welches ist der weltliche Kultus des Juden? Der Schacher. Welches ist sein weltlicher Gott? Das Geld.“ (Marx/Engels 1974: 372).

Messmer fasst die Ziele der antisemitischen Kampagne der Sowjetregierung wie folgt zusammen:

„Die Juden sollten bei der Ausübung ihrer Rechte [...] eingeschüchtert werden; Argwohn, ja Feindschaft sollte beim Rest der Bevölkerung gegenüber den Juden geschürt werden; schliesslich sollte auf die jüdischen Sowjetbürger Druck ausgeübt werden, damit sie sich von allem Jüdischen distanzieren und keinerlei Kontakte zu ihren Glaubensbrüdern ausserhalb der UdSSR aufrechterhalten“ (Messmer 1997: 135).

2.2.2 Zum Begriff der 'jüdischen Nationalität' in der Sowjetunion

Wenn das Thema der jüdischen Emigration im Mittelpunkt steht, ist der Begriff der 'jüdischen Nationalität' von großer Bedeutung. Vorab soll geklärt werden, was unter dieser Terminologie zu verstehen ist.

„Jude-Sein“ ist ein vieldeutiger Begriff. Die Frage, ob Juden eine religiöse Gemeinschaft, ein Stammesverband, eine Nation oder aber eine Mischung aus einigen dieser Bestandteile sind, lässt sich nicht ohne weiteres beantworten.³¹ Die Problematik des Begriffs „jüdisch sein“ besteht darin, dass dieser Begriff im Judentum mehrere Bedeutungen hat: Religion, Nationalität, Abstammung und Kultur; in Israel ist er auch ein Rechtsstatus. Die älteste Quelle, die die Frage „Wer ist ein Jude?“ beantwortet, ist das jüdische Gesetz Halacha, das im Talmud zu finden ist (vgl. dazu Breidenbach 1999; Yaron 2000; Müller 2007).

In Israel gilt das Religionsgesetz Halacha, das besagt, dass nur der Jude ist, der als Kind einer jüdischen Mutter geboren wurde oder zum Judentum übergetreten ist und keiner anderen Religion angehört. Die jetzige, novellierte Version des Rückkehrgesetzes vom Jahr 1950 garantiert allen Juden, unabhängig davon, wo sie leben, das Recht, als Oleh³² nach Israel zu kommen und israelischer Staatsbürger zu werden (vgl. The Law of Return 5710; Müller 2007:

³¹ Im Kapitel 2.4 wird der Versuch unternommen, jüdische Identität der Migranten aus der ehemaligen Sowjetunion zu analysieren. Verschiedene Standpunkte werden vorgestellt und kritisch diskutiert.

³² Oleh heißen Zuwanderer in Israel, als Alija wird die Rückkehr in das Gelobte Land bezeichnet, also Migration nach Israel.

117f.).³³

In der ehemaligen Sowjetunion hatte jeder sowjetische Bürger einen sowjetischen Pass, in dem an fünfter Stelle³⁴ nach den Angaben zu Vor- und Nachname sowie zum Vatersname und zum Wohnort eine eigene Nationalität des Bürgers verzeichnet war. Die Eintragung der Nationalität im Pass wurde noch zu Stalins Zeiten eingeführt und ist auch bis zum Zerfall der Sowjetunion geblieben. Jüdisch war in der Sowjetunion eine Nationalität wie Ukrainer, Kasache, Georgier etc. Alle Sowjetbürger, in deren nur im Inland gültigen Pass in der Rubrik Nationalität 'Jewrej' (Jude) eingetragen wurde, waren für das sowjetische Regime Juden (vgl. Schoeps et al. 1996: 15; Mertens 1991: 29). Bei Volkszählungen wurde ausschließlich der Eintrag im Pass registriert (vgl. Schoeps et al. 1999: 32). Der sowjetische Pass wurde ab dem 16. Lebensjahr ausgestellt; die Nationalität des Bürgers wurde laut Pässen der beiden Elternteile ermittelt. Also „Jude“ wurde bei demjenigen eingetragen, dessen beide Elternteile laut Pass jüdisch sind. Waren die Eltern verschiedener Nationalität, konnte das Kind beim Erhalt des Passes frei zwischen den beiden Nationalitäten der Eltern entscheiden (vgl. Mertens 1991: 33; Runge 1995: 10). Gladilina und Brovkin (2005: 157) weisen darauf hin, dass 89 Prozent der in gemischten russisch-jüdischen Ehen geborenen Kinder bei der Entscheidung für die ethnische Zugehörigkeit sich als „Russen“ angemeldet haben.³⁵ „Die Entscheidung für oder gegen eine Nationalität konnte viele Gründe haben, zum Beispiel antisemitische Erfahrungen. [...] So kam es sehr oft dazu, dass viele Menschen in der Geburtsurkunde und im Pass zwei verschiedene Nationalitäten hatten“ (Schoeps et al. 1996: 15f.).

Anzumerken ist auch, dass die Nationalität in der Sowjetunion nicht nur in den Personalpapieren verzeichnet war. „In jeder Arztkartei, auf jedem Fragebogen, sogar auf Lesekarten der öffentlichen Bibliotheken befand sich ein Nationalitätenvermerk“ (Duwidowitsch 1996: 333).

Wie kam eigentlich die Nationalitätenkategorie in die sowjetischen Pässe? Die Sowjetunion

³³ Das Rückkehrgesetz des Staates Israel wurde 1950 verabschiedet und danach mehrmals geändert. Die heutige Definition stammt aus dem Jahr 1970. Seit 1970 können auch Kinder und Enkelkinder von Juden nach Israel einwandern, selbst wenn diese nicht mehr dem Judentum angehören. Dieser Punkt des Rückkehrgesetzes wird auch „Enkelparagraph“ genannt (vgl. dazu Runge 1994; The Law of Return 5710).

³⁴ Der so genannte „fünfte Punkt“ oder „fünfter Paragraph“.

³⁵ Ein Witz, der in der Zeit, als die sowjetischen Juden für ihre Ausreise nach Israel kämpften, gern erzählt wurde, bringt die Situation auf den Punkt: „Wie viele Juden gibt es in der UdSSR?“, fragt Sowjetführer Leonid Breschnew den KGB-Chef. „Zweieinhalb Millionen“, antwortet der, „aber wenn wir sie auswandern lassen, sind es sechs Millionen“.

wurde 1922 gegründet und bestand bis zu ihrem Zerfall 1991 aus 15 Republiken. Jede dieser Republiken wurde nach einer „Titulnation“³⁶ benannt; beispielsweise waren für Kasachstan die Kasachen, für die Ukraine die Ukrainer namensgebend. Das sind eigenständige Völker und Titulnationen zugleich. Die meisten Sowjetrepubliken waren aber polyethnisch zusammengesetzt. So kam es oft vor, dass in einigen autonomen Gebieten und Republiken Russlands die jeweiligen Titulnationen nicht zur Mehrheitsbevölkerung gehörten. Die namensgebende Minderheit wurde trotz Autonomie faktisch von einer russischen Mehrheit (bzw. der Titulnation der übergeordneten Russischen Föderation) assimiliert (vgl. Slezkine 1994; Oswald 2000: 21; Wahl 1999).

Oswald macht auf die Tatsache aufmerksam, dass in der Sowjetunion die Unterscheidung zwischen „Nation“ und „Nationalität“ bestand: Als Nationen galten die 15 Titulnationen der Sowjetrepubliken, alle anderen ethnischen Gruppen wurden als Nationalitäten bezeichnet. „Dies war keine begriffliche Spitzfindigkeit; der Einteilung lag im Gegenteil die Annahme unterschiedlicher sozio-ökonomischer Entwicklungsstufen zugrunde, was für die politische Praxis von großer Bedeutung war, da das Selbstbestimmungsrecht lediglich den Nationen zustand und daher auch nur sie das Recht zum Austritt aus der Union hatten“ (Oswald 2000: 22).

Im zaristischen Russland war lediglich die Religion der Untertanen registriert worden. Die nicht christlichen Religionsgemeinschaften galten als „fremd“ (inorodcy). In der Zeit der Revolution 1917 gewann auch die Muttersprache an Bedeutung: Mit der Ausweitung der staatlichen Russifizierungspolitik wurde sie zur politischen Kategorie. Dieses Ordnungsprinzip blieb bis zur Auflösung der Sowjetunion erhalten. Da Atheismus in der Sowjetunion Staatsdoktrin war, wurde das Zuordnungsmerkmal Religionszugehörigkeit delegitimiert. Die Muttersprache als Zuordnungsprinzip war nicht genug, um kulturelle Besonderheiten der Bürger im weitesten Sinne zu erfassen, daher sollte eine völlig neue Zuordnungskategorie entwickelt werden. Vor der ersten sowjetischen Volkszählung im Jahr 1926 entstand eine umfassende Liste der auf dem Gebiet der Sowjetrepubliken lebenden Nationalitäten (vgl. Slezkine 1994: 427; Hirsch 1997: 251ff.). Zunächst war die Nationalitätenzuordnung zum Zweck der Volkszählung gedacht. Da das Ziel der Sowjetregierung einen politisch geeigneten und ökonomisch gleichmäßig entwickelten Multinationalitätenstaat zu schaffen war, sah sie die Förderung der so genannten nicht-

³⁶ Als Titulnation wird eine Nation bezeichnet, für welche die Bezeichnung ihrer Staatsbürger namensgebend ist (vgl. Wahl 1999).

entwickelten Nationalitäten vor. Um eine prozentual gleichmäßige Besetzung der wichtigen Stellen mit Angehörigen aller Nationalitäten zu erreichen, wurde ein Quotensystem in den Universitäten und in den Offizierskorps der Armee eingeführt. So mussten die Sowjetbürger klassifizierbar sein, weshalb 1932 die Nationalitätenregistrierung in den Inlandpassen eingeführt worden ist. Es wurde dabei betont, dass dies zum Zwecke von Wissenschaft und Administration notwendig sei (vgl. Oswald 2000: 24; Voronkov 1997: 332).

2.2.3 Jüdische Kultur und Religion in der Sowjetunion

Die kulturelle Assimilierung der Juden war eines der Ziele der Sowjetregierung. Lewytskyj stellt fest, dass die jüdische Kultur mit der Kultur in jüdischer Sprache absichtlich gleichgesetzt wurde, um die Assimilierung der Juden künstlich zu beschleunigen (vgl. Lewytskyj 1973: 193).

An vielen Stellen wird auf die Tatsache hingewiesen, dass Juden in der Sowjetunion die „am meisten sprachlich assimilierte Nationalität“ (Armborst 2001: 22) und die „in sprachlicher Hinsicht am meisten russifizierte nichtrussische Bevölkerungsgruppe der UdSSR“ (Nolte 1994: 63) waren. Hinsichtlich der Beherrschung des Russischen standen die Juden hinter den Russen an zweiter Stelle (vgl. Bland-Spitz 1980: 81).³⁷

Obwohl 1936 die Unionsverfassung das Recht jedes Sowjetbürgers auf Bildung festlegte, wobei die Erfüllung dieses Rechtes u.a. durch Schulunterricht in der Muttersprache gesichert wird (vgl. Boim 1974: 275), haben in der Sowjetunion keine Schulen mit dem Jiddisch bzw. Hebräisch als Unterrichtsfach existiert (ebd.: 277; Armborst 2001: 22)³⁸. Es wird argumentiert, dass Juden sich assimiliert haben, und es erübrige sich, jiddische Schulen einzurichten (vgl. Boim 1974: 277).

Mertens (1991: 42) weist auf die Verringerung der Anzahl der Juden hin, die Jiddisch³⁹ als Muttersprache hatten: Im zaristischen Russland 1897 waren 96,9 Prozent der Menschen jüdischer Abstammung, 1926 waren es über 70 Prozent der in der Sowjetunion lebenden

³⁷ Borschevsky/Belozerky (2005: 380) behaupten, für sowjetische Juden bedeutete „Jüdisch-Sein“ perfekt russisch zu sprechen und sich mit der russischen Kultur auszukennen. Mehr dazu im Kapitel 2.4.

³⁸ Die Situation des Deutschen war z. B. anders: Obwohl die Anzahl der in der Sowjetunion lebenden Deutschen geringer war (um die 1,8 Mio.), konnte man Deutsch an Volksschulen und höheren Schulen lernen (vgl. Boim 1974: 277).

³⁹ Nach staatlicher Auffassung ist Jiddisch die „Nationalsprache“ der sowjetischen Juden. Hebräisch wurde in der Sowjetunion nicht als Sprache anerkannt und wurde deshalb bei der Volkszählungen nicht berücksichtigt; selbst das hebräische Alphabet wurde verboten (vgl. Mertens 1991: 42).

Juden, 1959 21,5 Prozent⁴⁰ (bei ca. 2,3 Mio. Juden) und im Jahr 1970 nur 17,7 Prozent (bei 2,1 Mio. Juden). Gladilina und Brovkinе stellen fest:

“Das Schicksal von Jiddisch und Hebräisch unter der Sowjetherrschaft widerspiegelte somit die ideologisch gesteuerte Sprachenpolitik in Russland, was zur systematischen Aushöhlung des Sprachräume der russischen Juden und zum allmählichen Verlust der jüdischen Identität beitrug“ (Gladilina/Brovkinе 2005: 155).

Die gesetzliche Benachteiligung der Juden auf dem kulturellen Gebiet findet sich auch in der Presse und Literatur wieder. Im November 1948 setzte die Sowjetregierung der jüdischen Literatur ein endgültiges Ende (vgl. Gladilina/ Brovkinе 2005: 154). Außerhalb des Autonomen Jüdischen Gebiets Birobidschan waren im sowjetischen Handel, weder in russischer noch in einer anderen Sprache, die Bücher über jüdische Geschichte, Tradition, Kunst und ähnliche Themen erhältlich (vgl. Bland-Spitz 1980: 97). Die in Birobidschan lebenden Juden genossen gewisse Vorteile: Im Lokalfunk wurden täglich Nachrichten in jiddischer Sprache gesendet, es erschien eine jiddisch sprachige Zeitung „Birobidschaner Schtern“⁴¹ und seit 1967 gab es ein jiddisches Theater sowie eine Bibliothek mit Werken in jüdischen Sprachen (vgl. Armbrorst 2001: 25).

In der zweiten Hälfte 1961 erschien die erste Ausgabe der Zeitschrift „Sowjetische Heimat“ auf Jiddisch, was auf Auflockerungen der Chruschtschow-Politik zurückzuführen ist. Die Zeitung war ein einziges offizielles Organ der jiddischen Literatur, wo nur winzige Fragmente jiddischer Literatur auf Jiddisch – hauptsächlich Prosa und Gedichte zeitgenössischer sowjetischer Autoren – gedruckt wurden (vgl. Gladilina/Brovkinе 2005: 154). Ausländische Publikationen und Judaica im Privatbesitz wurden in der Sowjetunion als „antisowjetisch“ bezeichnet und beschlagnahmt. Es gab auch keine Museen zur jüdischen Kultur; neben dem Theater in Birobidschan gab es ein jüdisches Ensemble in Moskau und einige Amateurgruppen. Aufführungen jüdischer Musik waren eine Seltenheit, von Zeit zu Zeit wurden Schallplatten mit jiddischen Liedern veröffentlicht (vgl. Armbrorst 2001: 26).

Atheismus war in der Sowjetunion ein wichtiger Teil der sowjetischen Ideologie. Obwohl die sowjetische Verfassung die Religionsfreiheit für alle Sowjetbürger garantierte, setzte sie für ihre Ausübung enge Grenzen (vgl. Luchterhandt 1988). Da es in der Sowjetunion keine

⁴⁰ In Litauen gaben 1959 69% Juden Jiddisch als ihre Muttersprache an (vgl. Boim 1974: 277f.).

⁴¹ In der Zeitung fanden sich nur Artikel über sowjetisches Leben. Somit machte lediglich die Sprache das Blatt zu einer jüdischen Zeitung.

offizielle Registrierung der Gläubigen gab, sind die genauen Zahlen der religiösen Juden unbekannt. Laut einer inoffiziellen Umfrage in den 1980er Jahren bezeichneten sich 7 Prozent der befragten sowjetischen Juden als religiös; mehr als die Hälfte der Befragten gab an, die Religion zu respektieren, aber keine religiösen Gesetze zu beachten; ein Fünftel ging hin und wieder in die Synagoge und 17 Prozent zeigten eine ausgesprochen atheistische Grundhaltung (vgl. Armbrorst 2001: 28f.). Man sollte dabei berücksichtigen, dass die Sowjetbürger Angst hatten, sich zu einer Religion zu bekennen. Religion wurde meistens zu Hause praktiziert, vor Nachbarn und sogar manchmal vor der Verwandtschaft verheimlicht.

Mertens weist auf einen Bericht der Vereinten Nationen hin, aus dem hervorgeht, dass es 1956 in der Sowjetunion 450 Synagogen gab. Im Jahre 1961, auf dem Höhepunkt der Religionsverfolgung unter der Chruschtschow-Regierung, waren es nur noch 100 (vgl. Mertens 1991: 53).

Der Kampf gegen den Judaismus stützte sich in der ehemaligen Sowjetunion auf klassische Argumentationen (vgl. Boim 1974: 271):

- Das Geld sei der Gott des jüdischen Glaubens, deshalb seien die Grundlagen der jüdischen Religion besonders unmoralisch.
- Das Judentum proklamiere die Idee, das jüdische Volk sei „auserwählt“.
- Die jüdische Religion predige eine Verbindung zum Staat Israel und sei mit dem Zionismus verbunden.

Das religiöse Leben der Juden blühte unter dem Einfluss von Perestroika und Glasnost auf. Es wurden allmählich die Verbote aufgehoben, sich zu Gottesdiensten zu versammeln, jüdische Feste legal zu feiern und religiöse Literatur zu lesen und sie zu besitzen.⁴²

2.2.4 Die Stellung der Juden in der sowjetischen Gesellschaft

Juden waren in der Sowjetunion „zur sowjetischsten aller sowjetischen Bevölkerungen“ (Slezkine 2006: 13) geworden. In fast allen einschlägigen Veröffentlichungen wird vermerkt,

⁴² Mit dem Leben der Juden nach dem Zerfall der Sowjetunion befasst sich das Kapitel 2.2.5.

dass Juden wegen ihres auffällig hohen Bildungsgrades eine besondere Rolle in der sowjetischen Gesellschaft einnahmen (siehe dazu Armborst 2001; Gruber/Rüßler 2002; Schoeps et al. 1996 und 1999).

Armborst stellt verschiedene Statistiken zusammen: 1973 standen die Juden in der Zahl der „Doktoren der Wissenschaften“ an zweiter Stelle; unter den „Kandidaten der Wissenschaften“ nahmen sie die dritte Stelle ein. Juden waren auch in akademischen Bereichen überrepräsentiert, obwohl die Zahlen Jahr für Jahr rückläufig waren. 1950 betrug der Anteil an den in der wissenschaftlichen Forschung beschäftigten Juden 15,4 Prozent, 1970 waren es nur noch 6,9 Prozent. Auch die Zahl der jüdischen Studenten verringerte sich jedes Jahr. Als Grund für diesen Rückgang sind die Beschränkungen, mit welchen den Juden der Zugang zu Hochschulen erschwert wurde, zu nennen. Über die Zulassung zum Studium entschieden nicht persönliche Leistungen, sondern „der fünfte Punkt“ im Pass, die Nationalität (vgl. Armborst 2001: 31).

Juchneva (1993) berichtet über zahlreiche diskriminierende Aktionen, denen die sowjetischen Juden ausgesetzt wurden: Massenhafte Ablehnungen der Dissertationen von Juden, große Durchfallquote bei Aufnahmeprüfungen an Universitäten; man bemühte sich, nach Möglichkeit keine Juden in staatlichen Institutionen sowie wissenschaftlichen Instituten einzustellen. Höhere Lehranstalten und größere Forschungsprojekte waren für Juden verschlossen, stattdessen berief man sie an Institute, die sich mit zweitrangigen Aufgaben beschäftigt haben. Diese judenfeindlichen Handlungen vollzogen sich geheim, für die Entlassung oder Nicht-Aufnahme wurde immer ein anderer Grund genannt.

Auffällig ist die große Präsenz der Juden in der kommunistischen Partei: Insgesamt waren etwa 15 Prozent der jüdischen Gesamtbevölkerung Parteimitglieder. Mit diesem hohen Prozentsatz lagen die Juden unter allen Volksgruppen der Sowjetunion bei weitem an der Spitze (vgl. Armborst 2001: 33). Slezkine (2006) geht in seinem Buch „Das jüdische Jahrhundert“ auf diese Problematik ein und stellt fest, dass Kommunisten jüdischer Herkunft dem Judentum feindlich gesonnen waren. Er weist auch auf die überproportionale Präsenz von Juden im Partei- und Staatsapparat hin, was die Bereitschaft zur Assimilation zeigte.

Luchterhandt (1988: 102) berichtet über das Bestreben der sowjetischen Führung, den Einfluss der Juden auf das Minimum zu reduzieren. Die wenigen Juden, die Regierungsämter und wichtige Posten besaßen, bemühten sich, sich vom Judentum zu distanzieren.

2.2.5 Juden im postsowjetischen Russland

Oks (2005: 95) schätzt die Anzahl der 1989 in der Sowjetunion lebenden Juden auf 3 Millionen.⁴³ Tolts (2005: 17) vergleicht die Zahl der Juden in postsowjetischen Staaten 10 Jahre später im Jahr 2000 und kommt zum Ergebnis, dass in allen Ländern die Zahl der Juden um mehr als 50 Prozent abgenommen hat⁴⁴. In Tadschikistan sogar um 98,5 Prozent, in der Russischen Föderation um 59 Prozent, in Kirgisien um 74 Prozent, in Weißrussland um 75 Prozent, in der Ukraine um 79 Prozent, in Litauen um 68 Prozent.

Die Zeit der Perestroika und Glasnost kann man als „jüdischen Neuanfang“ bezeichnen. Kurz vor dem Zerfall der Sowjetunion, Ende der 1980er Jahre, blühte das russische Judentum wieder auf. Die Lage der sowjetischen Juden änderte sich in vielen Hinsichten: Die politisch Verfolgten wurden entlassen, neue jüdische Medien kamen legal auf den Markt, jüdische Vereine und Organisationen entstanden, Synagogen, jüdische Schulen und Jeshivot wurden eröffnet. In Moskau und Sankt Petersburg wurden Jüdische Universitäten gegründet, einige staatliche Universitäten richteten Jüdische Fakultäten ein. Iwrit (Hebräisch) war keine verbotene Sprache mehr und in vielen Städten wurden Hebräisch-Sprachkurse eingeführt (vgl. Oks 2005: 101f.)

Ryvkina (2005) nennt in ihrer aktuellen Untersuchung „Wie leben Juden in Russland? Die soziologische Analyse der Veränderungen“ die Zeit nach der Perestroika „Die jüdische Renaissance“. Die Autorin analysiert das moderne Leben der russischen Juden und kommt zu folgenden Ergebnissen:

- Die nationale jüdische Identität erlebt zurzeit eine Krise. Russische Juden bezeichnen sich als Juden, obwohl ihnen viele wichtige Faktoren der Identität fehlen: Jüdische Sprachkenntnisse, Kenntnisse des Judentums und des Judaismus. Juden in Russland identifizieren sich mit der russischen Kultur und leben wie Russen. Die Autorin nennt dieses Phänomen „Die Paradoxie des russischen Judentums“ (Ryvkina 2005: 79).
- Russische Juden sind in den letzten Jahren religiöser geworden. Sie besuchen häufiger die Synagogen und feiern jüdische Feiertage. Statistisch bewiesen ist aber auch die

⁴³ Obwohl die letzte gesamtsovetische Volkszählung im Jahre 1989 für die jüdische Bevölkerung eine Zahl von 1.378.000 Personen benannte, werden diese Angaben von Oks als falsch eingeschätzt (vgl. Oks 2005: 95). Diese Abweichung ist darauf zurückzuführen, dass ein beträchtlicher Teil der sowjetischen Bürger jüdischen Ursprungs sich nicht als Juden haben registrieren lassen (siehe Kapitel 2.2.2).

⁴⁴ Oks (2005: 95) behauptet, dass nicht weniger als 7 Mio. Juden – heute leben etwa 13,3 Mio. Juden auf der Welt (Jewish Agency for Israel 2002) – weltweit „russische Wurzeln“ haben. Da die jüdische Migration aus der Sowjetunion zahlreichen Restriktionen unterworfen war, ist diese Zahl unter Vorbehalt zu berücksichtigen.

Tatsache, dass ein Drittel der Juden in Russland russisch orthodox getauft sind.

- Die Juden im heutigen Russland sind zufriedener und optimistischer als in den Zeiten kurz nach dem Zerfall der Sowjetunion. Die Zahlen der „migrationswilligen“ Juden sind zurückgegangen. Das heutige Auswanderungsmotiv lautet bei etwa zwei Fünftel der Befragten „Migration wegen der besseren Zukunft der Kinder“ (ebd.: 328).
- Ein anderes Paradoxon wird dadurch geschaffen, dass zwei Drittel der Befragten sich dem Weltjudentum zugehörig fühlen, obwohl sie sich mit der russischen Kultur identifizieren (siehe Punkt 1).

Oks (2005: 105) stellt fest, dass die postsowjetischen Juden in allen Sphären des gesellschaftlichen und politischen Lebens Russlands partizipierten. Als Beleg zählt der Autor die Juden, die „neue russische Elite“, in den Spitzenpositionen in der russischen Politik und Wirtschaft auf: Anatolij Tschubais, stellvertretender Ministerpräsident und Finanzminister unter Boris Jelzin; Grigorij Javlinskij, der Führer der Oppositionspartei „Jabloko“; Boris Nemzov, Gouverneur; Michail Chodorkovskij, Boris Beresowskij, Roman Abramovitsch und viele andere.⁴⁵

Gitelman, Chervyakov und Shapiro (2000), die in ihrer Studie „Ethnisches Selbstbewusstsein der Juden Russlands“ 3300 Juden in Russland und der Ukraine befragten, kommen zu dem Fazit, dass in den 1990er Jahren, die Zeit der Migration der Juden nach Israel, Deutschland und in die USA, auch die Zeit des Erweckens der nationalen Identität der Juden ist. Parallel war auch der Prozess der Erosion der jüdischen Ethnizität und Identität zu verzeichnen: Die Juden waren assimiliert und akkulturiert. Da die Nationalität im Pass des Bürgers nicht mehr eingetragen wird, ist die Zugehörigkeit zum Judentum nicht mehr durch einen Passeintrag definiert, sondern durch Selbstbekenntnis. Die postsowjetischen Juden fühlen sich als „ein gemeinsames Produkt“ der jüdischen und russischen Kultur: Eine Art der Dualität der nationalen Identität (vgl. Gitelman/Chervyakov/Shapiro 2000: 66).⁴⁶

Das Leben der Juden, die historisch bedingt auf dem russischen und später dem sowjetischen Territorium lebten, gestaltete sich nicht einfach. Die Juden mussten sich immer dem jeweiligen Regime unterwerfen, im zaristischen Russland als auch zu den Sowjetunionszeiten.

⁴⁵ Im Internet gibt es heutzutage zahlreiche russischsprachige Websites, die „die russische Idee“ proklamieren. Auf solchen Websites finden sich Listen mit Juden in Spitzenpositionen in Russland, die von Besuchern der Websites meistens feindlich kommentiert werden.

⁴⁶ Diese Metamorphose der jüdischen Identität wird im Kapitel 2.4 ausführlich behandelt.

Dennoch, wie zahlreiche Statistiken belegen, ist es vielen Juden gelungen, zu studieren und hohe Posten zu bekleiden. Russische Juden nahmen an allen wichtigen Ereignissen der russischen Geschichte intensiv teil, sei es die Revolution, der Zweite Weltkrieg oder der Aufbau des Kommunismus. Sie gestalteten und gestalten auch heute die Geschichte Russlands mit.

2.2.6 Das postsowjetische Bildungswesen

Den Bildungsbereich der ehemaligen Sowjetunion hat die autoritäre Pädagogik⁴⁷ geprägt (vgl. dazu Bandau 1996; Schmidt 2003 und 2004). Die auf dem Territorium des früheren sowjetischen Bodens entstandenen Staaten haben von Anfang an die Reformen des Bildungswesens angestrebt. Besonders die sowjetische Mittelschule wurde sehr kritisiert, da sie den Bildungserwartungen der neuen Gesellschaft nicht mehr gerecht wurde. Das zentralisierte Leitungssystem des sowjetischen Bildungswesens hatte jahrelang keine Reformen zugelassen. Erste strukturelle Veränderungen des sowjetischen Bildungssystems gab es in den 1980er Jahren: Einführung des 11. Schuljahres und die Einschulung mit sechs Jahren. Aber erst zahlreiche Reformen in den 1990er Jahren haben das Schul- und Hochschulsystem modernisiert. Es wurden neue Schulformen (Lyzeum, Gymnasium, Colleg) eingeführt, die Lehrpläne⁴⁸ geändert und private Bildungseinrichtungen gegründet (vgl. dazu Vollstädt 1995: 37f.; Schmidt 2003).

Das moderne russische Schulsystem lässt die Möglichkeit regionaler und örtlicher Entscheidungen zu Schulformen und Lehrplänen zu. Für alle allgemeinbildenden Schulen in Russland gibt es eine allgemeine Stundentafel, die Stundenvorgaben nur für Bildungsbereiche, aber nicht für einzelne Fächer enthält. Die konkrete Stundentafel wird dann in der einzelnen Schule erstellt und der regionalen Schulverwaltung zur Bestätigung vorgelegt. Das Ministerium für Bildung und Wissenschaft der Russischen Föderation hat die Verfahrensweise bei der Erstellung der Curricula, die Basisstundentafel für die Schulen sowie mögliche Variationen dieser Stundentafel amtlich geregelt (vgl. Aleksandrova 2005; Vollstädt 1995).

⁴⁷ In der Sowjetunion wurde von der „Pädagogik ohne Kind“ gesprochen (Bandau 1996: 500).

⁴⁸ Besonders für Geschichte und für politische Bildung.

Die enormen gesellschaftlichen Veränderungen nach dem Zerfall der Sowjetunion brachten die Umgestaltung des Schulwesens. Es wurden nicht nur Bildungsinhalte geändert, sondern auch neue Methoden eingeführt sowie Ziele und Aufgaben der Schule der modernen sich schnell entwickelten Gesellschaft angepasst. Die Richtlinien der Schule in der Russischen Föderation beinhalten heute u.a. folgende Punkte: Autonomie und Selbstentwicklung der Schule, Förderung von Selbständigkeit und Schöpferum der Persönlichkeit, Unterstützung von Selbstbildung und lebenslangem Lernen (vgl. dazu Vollstädt 1995; Schmidt 2003, 2004).

Die Bildungssysteme der postsowjetischen Staaten ähneln sich in vielerlei Hinsicht. Die meisten GUS-Staaten orientieren sich an den Bildungsreformen in Russland und versuchen, ihr Bildungswesen zu modernisieren. Die Struktur des Bildungswesens in den postsowjetischen Staaten kann man vereinfacht wie folgt darstellen:

Tabelle 1: Bildungswesen in Russland und GUS-Staaten (in Anlehnung an Schmidt 2003: 45)

Alter	Jahre	<u>Grundstruktur des Bildungswesens in Russland und GUS-Staaten</u>														
							Weiterbildung									
21		Universität (Hochschule)														
20																
19																
18																
17																
		▲				College	Fachschule	Berufsslyzeum	Beruflich-tech. S.	Betrieb						
16	11	Gymnasium	Lyzeum	Oberstufe allg. bildende Schule		Hauptstufe allg. bildende Schule			Sonderschule							
15	10			Hauptstufe allg. bildende Schule												
14	9															
13	8															
12	7															
11	6															
10	5		Grundschule/ Grundstufe													
9	4															
8	3															
7	2															
6	1															
5		Kindergarten (bis 6/7 J.)														
4																
3		Kinderkrippe														

Zum Elementarbereich gehören die Kindergärten für Kinder von 3 bis 6-7 Jahren. Die Kindertagesstätten in den GUS-Staaten haben neben dem Erziehungs- auch einen Bildungsauftrag. Den Kindern wird im Kindergarten das Schreiben, Lesen und Rechnen beigebracht. Gleichzeitig lernen die Kinder, diszipliniert zuzuhören und zu sitzen.

Die Grundschule (auf Russisch: Anfangsschule) bzw. Grundstufe enthält Klasse 1 bis 4. Ziel der Hauptstufe (5-9 Klassen) ist die Vermittlung einer grundlegenden Allgemeinbildung. Alle staatlichen Schulen sind kostenfrei. Die Schulpflicht beginnt mit dem Eintritt in die Grundschule (ab dem 6. bzw. 7. Lebensjahr) und endet mit Vollendung des 15. Lebensjahres (vgl. Schmidt 2003: 45).

Seit Mitte des 20. Jahrhunderts gibt es in den vielen GUS-Staaten neue Schulformen: Das Gymnasium mit humanwissenschaftlichem Schwerpunkt (Klasse 5. bis 11.) und das Lyzeum mit naturwissenschaftlich-technischem Schwerpunkt (Klasse 10 und 11, auch ab Klasse 5).

Diese Schulformen bereiten auf das Hochschulstudium vor (vgl. Schmidt 2004: 45).

Im russischen Bildungssystem endet die Schulpflicht mit dem Abschluss der neunten Klasse, wobei sich die meisten Schüler für die Bildungszeit von elf Jahren, um die „vollständige mittlere Bildung“⁴⁹ zu erwerben, entscheiden. Diese Oberstufe schließt mit den Abiturprüfungen ab, die jedoch keinen Eintritt in die Hochschule garantieren.⁵⁰

Nach der neunten Klasse haben die Jugendlichen die Möglichkeit, eine berufliche Qualifizierung zu erwerben⁵¹, die unterschiedlich lang dauert. Ein duales System in der Berufsausbildung wie in Deutschland gibt es in den GUS-Staaten nicht. Den Abiturienten stehen zwei Bildungswege zur Verfügung: Entweder machen sie eine Ausbildung oder sie studieren an einer wissenschaftlichen Hochschule.⁵² Vor dem Studium muss eine Aufnahmeprüfung bestanden werden. Ein Studium dauert im Durchschnitt vier bis fünf Jahre und unterscheidet sich in seiner Struktur kaum von dem Schulunterricht: Der Lernstoff wird vorgegeben, die meisten Seminare verlaufen in Form des Frontalunterrichts (vgl. Schmidt 2004).

Zur Zeit der Sowjetunion gab es ein einheitliches Bildungssystem mit homogenen Bildungszielen, gleicher Lehrerausbildung und einheitlichem Lehrplan für alle sowjetischen Republiken. Seit dem Zerfall der Sowjetunion legen einzelne Länder großen Wert darauf, auch in der dortigen Landessprache in der Schule zu unterrichten.

Frik (2005: 143) vergleicht das russische und das deutsche Bildungssystem und stellt fest, dass russische Schüler doppelt so viele Hausaufgaben erhalten als deutsche Schüler. Die Autorin zitiert eine internationale Studie, die zu dem Fazit kommt, dass russische Schüler etwa 25-30 Prozent stärker in der Schule belastet werden als Schüler in europäischen Ländern. Im russischen Schulprogramm machen Lesen, Schreiben und Literatur 23 Prozent der Lerninhalte aus (europäischer Durchschnitt: 16%), naturwissenschaftliche Fächer liegen bei 14 Prozent (Durchschnitt: 11%), Fremdsprachen bei 8 Prozent (Durchschnitt: 11%). Die Fremdsprachen sind im russischen Bildungswesen unterrepräsentiert, was den Kindern mit russischem Migrationshintergrund den Einstieg in das deutsche Bildungssystem erheblich erschwert. Neben der deutschen Sprache, die gelernt werden muss, fehlen meistens

⁴⁹ Russisch: Среднее полное образование

⁵⁰ Seit einigen Jahren wurde in Russland ein einheitliches staatliches Examen eingeführt (единый государственный экзамен), das zum Ziel hat, die Abiturienten von Aufnahmeprüfungen zu befreien.

⁵¹ Schmidt (2004: 450) spricht das große Problem des Bildungswesens in postsowjetischen Staaten an, indem sie schreibt: „Faktisch bilden die beruflichen Schulen jedoch weiterhin ein Sammelbecken für die weniger erfolgreichen Schüler der allgemein bildenden Schule“.

⁵² Ca. 70% der Abiturienten entscheiden sich für ein Hochschulstudium (vgl. Schmidt 2003: 46).

Kenntnisse der englischen Sprache, die im deutschen Schulalltag eine wichtige Rolle spielt.

Die von russisch-jüdischen Migranten mitgebrachte Vorstellung über die Schulbildung stimmt mit der deutschen Wirklichkeit nicht überein. In allen GUS-Staaten beginnt das neue Schuljahr am 1. September. Dieser Tag wird mit Reden, Vorführungen und Gesang gefeiert. An erster Stelle im Schulalltag steht die Disziplin. Es ist unüblich, während des Unterrichts zu diskutieren oder dem Lehrer gegenüber Kritik zu äußern. Die Note wird auch nicht in der Klasse diskutiert.

In Schulsystemen der GUS-Staaten wird großer Wert auf naturwissenschaftliche Fächer gelegt. Dagegen bedarf die Vermittlung von Fremdsprachen und neuen Technologien an den Schulen mehr Förderung und Aktualisierung (vgl. Dietz/Roll 1998: 57).

2.3 Juden aus der ehemaligen Sowjetunion in Deutschland

Um die Bedingungen der erfolgreichen Bildungskarrieren der jüdischen Jugendlichen aus den Ländern der ehemaligen Sowjetunion zu untersuchen, bedarf es der Beschreibung ihrer Ausgangssituation in Deutschland. Um bestimmte Schritte in den Biographien der jüdischen Migranten besser nachvollziehen zu können, sollen im vorliegenden Kapitel folgende Aspekte detailliert beleuchtet werden: das Leben der jüdischen Familien in der ehemaligen Sowjetunion, die Lage der jüdischen Minderheit in den Ländern der ehemaligen Sowjetunion, ihre Migrationsmotive und aktuelle Situation in der BRD.

2.3.1 Rechtsgrundlage zur Aufnahme von jüdischen Migranten in Deutschland

Die von vielen Historikern als „Wiedergutmachung“ (siehe z. B. Becker 2001; Körber 2005; Runge 1994) bezeichnete Migration der Juden aus den Ländern der ehemaligen Sowjetunion seit 1989/1990 nach Deutschland ist ein außerordentlich komplexes Phänomen der deutschen Geschichte. Die Entscheidung der ersten gesamtdeutschen Ministerpräsidentenkonferenz im

Januar 1991, sowjetische Juden auf Grundlage des Kontingentflüchtlingsgesetzes von 1980⁵³ aufzunehmen, war das Ergebnis eines Prozesses, der nicht ohne Widersprüche verlief. Der Prozess wurde ausgelöst mit dem Fall der Berliner Mauer 1989, als sowjetische Juden mit dem Touristenvisa nach Ostberlin einzureisen begannen. Im Februar 1990 forderte der Jüdische Kulturverein am Zentralen Runden Tisch in Berlin, die Übersiedlung der russischen Juden in die DDR zu unterstützen.⁵⁴ Die Regierung Modrow⁵⁵ kam dieser Forderung nach, so dass im April 1990 die ersten sowjetischen Flüchtlinge in Ostberlin ankamen. Ein Beschluss der Regierung de Maiziére⁵⁶ sicherte ab Juli 1990 diesen Zuwanderern ein ständiges Aufenthaltsrecht in der DDR zu (vgl. Schoeps et al. 1996: 14ff.; Becker 2001: 50ff.).

Im Zuge der Wiedervereinigung setzte sich der Zentralrat der Juden in Deutschland stark dafür ein, dass im vereinigten Deutschland jüdische Migranten aus den Ländern der ehemaligen Sowjetunion weiterhin aufgenommen wurden. Als Begründung wurden unter anderem der Erhalt und die Stärkung der jüdischen Gemeinden in Deutschland genannt (vgl. Migrationsbericht 2007: 92). Die Bundesregierung wurde mit der öffentlich-politischen Debatte konfrontiert, die einerseits eine besondere moralische Verpflichtung der Deutschen vor dem Hintergrund der nationalsozialistischen Vergangenheit hervorhob, andererseits auf die Loyalität gegenüber dem israelischen Staat verwies, der der jüdischen Einwanderung nach Deutschland skeptisch gegenüberstand (vgl. Körber 2005: 54f.).

Seit Januar 1991 wird den jüdischen Migranten der Status von Kontingentflüchtlings zuerkannt.

„De facto leitet dieses Verfahren eine Einwanderung von Juden unter relativ privilegierten Voraussetzungen ein – darin vergleichbar mit der Gruppe der 'deutschstämmigen Aussiedler'. All jene, die ihre jüdische Identität nachweisen können, dürfen in einem zeitlich offenen Verfahren nach Deutschland einreisen, ohne dass ihre Migrationsmotive überprüft werden“ (Becker 2001: 53).

Schoeps (1999: 28) verweist auf das vereinfachte Verfahren, das jüdischen Ausreisewilligen erlaubt hat, bei den deutschen Auslandsvertretungen in ihren Heimatstaaten einen

⁵³ Im Jahr 1980 wurde das Gesetz verabschiedet. Es handelte es sich um Flüchtlinge aus Krisenregionen, die im Rahmen internationaler humanitärer Hilfsaktionen von der Bundesrepublik Deutschland in begrenzter Zahl (Kontingent) aufgenommen werden sollen, etwa 30 000 vietnamesische Bootsflüchtlinge (Boatspeople).

⁵⁴ Die Forderung von den Parteien und Organisationen des Zentralen Runden Tisches in Berlin wurde folgendermaßen formuliert: „Wir ersuchen die Regierung der DDR, unabhängig von den geltenden Bestimmungen, den Aufenthalt für jene zu ermöglichen, die sich in der Sowjetunion als Juden diskriminiert und verfolgt sehen. Wenn ein Menschenleben in Gefahr ist, müssen die Gesetze gebrochen werden“ (Beschluss des „Runden Tisches“ der DDR am 6. Februar 1990).

⁵⁵ Regierte im Zeitraum vom 13.11.1989 bis 12.04.1990.

⁵⁶ Regierte im Zeitraum vom 18.03.1990 bis 03.10.1990.

Aufnahmeantrag zu stellen. Durch Vorlage der Pässe und Geburtsurkunden haben die Antragsteller den Nachweis zu erbringen, dass sie jüdischer Abstammung sind. Gruber und Rüßler (2002: 18) machen auf den Erlass des Auswärtigen Amtes an die Auslandvertretungen vom 26.03.1997 aufmerksam:

„Zuwanderungsberechtigt sind alle Personen, die nach staatlichen Personenstandurkunden selbst jüdischer Nationalität sind oder von mindestens einem jüdischen Elternteil abstammen. In Abweichung von der jüdischen Abstammungslehre (Halacha) wird nicht nur die Abstammung von einer jüdischen Mutter, sondern auch von einem jüdischen Vater berücksichtigt.“

Weiterhin darf der Antragsteller keiner anderen Religion als der jüdischen angehören (vgl. Haug 2005: 5). Damit ist für das Auswärtige Amt ausschließlich die Zugehörigkeit zur 'jüdischen Nationalität' entscheidend. Diese Regelung weicht also von dem jüdischen Gesetz Halacha ab, das vorschreibt, dass nur derjenige Jude ist, der von einer jüdischen Mutter abstammt, und schließt sich den Kriterien des ehemaligen sowjetischen Staatsbürgerschaftsrechts an. Dies wurde allerdings verschiedentlich kritisiert, bis im Jahre 2005 das Verfahren neu geregelt wurde. Ein wichtiges Ziel der jüdischen Einwanderung war seit Anfang der Einwanderung die Sicherung des Fortbestehens der jüdischen Gemeinden in Deutschland. Die Voraussetzung des Beitritts ist in den jüdischen Gemeinden in Deutschland weiterhin an die Halacha gebunden. Einreiseberechtigt sind aber auch die Personen, die von einem jüdischen Vater abstammen, obwohl diese die Gemeinden nicht beitreten konnten. Runge geht auch auf diese Problematik ein: „Auf Deutsch hatte sich kurzzeitig ein sonderbares Wort eingebürgert: 'Passjude'. Gemeint damit waren jene, die als Nachfahren jüdischer Väter in die BRD einreisten, aber infolge der 'halachischen' Gesetze nicht Mitglieder einer jüdischen Gemeinde werden können“ (Runge 1995: 20).

Die als „Kontingentflüchtlinge“ anerkannten russischen Juden erhalten eine unbefristete Aufnahmezusage.⁵⁷ Nach der Einreise nach Deutschland besteht ein Anspruch auf unbefristete Aufenthalts- und Arbeitserlaubnis sowie Sozialleistungen und Eingliederungshilfen (z. B. Sprachkurse), Wohnungsgeld, Kindergeld etc. Die Einzigartigkeit der jüdischen Einwanderung nach Deutschland ist durch die Großzügigkeit der staatlichen Unterstützung gekennzeichnet. Die staatlichen Leistungen für jüdische Migranten in Deutschland ist größer als in anderen Staaten mit Ausnahme von Israel; auch das Unterstützungsangebot ist größer

⁵⁷ Ab 2005 ist die Aufnahmezusage ein Jahr ab Bekanntgabe wirksam und erlischt, wenn nicht innerhalb dieses Zeitraums das Visum beantragt oder eine Fristverlängerung aus triftigem Grund gewährt wird (vgl. Bundestag Drucksache 16/10826).

als für alle anderen Migrantengruppen in Deutschland mit Ausnahme der Aussiedler (vgl. Stromberg 2001: 83f.). Nach siebenjährigem Aufenthalt haben die Kontingentflüchtlinge Anspruch auf die deutsche Staatsbürgerschaft, wenn gute deutsche Sprachkenntnisse sowie Lebensunterhalt und Wohnraum als gesichert nachgewiesen werden können (vgl. Schoeps et al. 1996: 39; Körber 2005: 55; Stromberg 2001: 84). Die Statistik zeigt die Attraktivität Deutschlands für russische Juden: Zwischen 1993 und 2004 wanderten durchschnittlich 16.000 Juden pro Jahr ein (vgl. Migrationsbericht 2007: 95).⁵⁸

Ende 2004 beschlossen die Innenminister der Länder, die jüdische Zuwanderung zu begrenzen. Als Begründung wurde angeführt, dass faktisch weniger als die Hälfte Mitglieder in einer jüdischen Gemeinde geworden waren und rund 60 Prozent der Zuwanderer dauerhaft auf staatliche Hilfe angewiesen sind (vgl. Migration und Bevölkerung 2008: 2). Mit dem Beschluss der Innenministerkonferenz vom 18.11.2005 haben die Länder das Aufnahmeverfahren für jüdische Zuwanderer neu geregelt. Jüdische Zuwanderer aus den Ländern der ehemaligen Sowjetunion (mit Ausnahme der baltischen Staaten) erhalten nach der neuen Regelung nach der Einreise von der Ausländerbehörde eine Niederlassungserlaubnis. Ihre mitreisenden, nicht selbst antragsberechtigten Familienangehörigen erhalten eine zunächst befristete Aufenthaltserlaubnis (vgl. Migrationsbericht 2006: 85). Darüber hinaus sind für jüdische Zuwanderer neue Aufnahmevoraussetzungen zu erfüllen, die auf Wunsch der Länder und des Bundesministeriums des Inneren vom Beirat „Jüdische Zuwanderung“⁵⁹ konzipiert wurden (Bundestagsdrucksache 16/2516 vom 05.09.2006):

- Um den dauerhaften Bezug von Sozialleistungen zu vermeiden, muss der Antragsteller den Nachweis der absehbar eigenständigen Sicherung des Lebensunterhalts erbringen. Dazu wird eine Integrationsprognose erstellt, bei der auch das familiäre Umfeld berücksichtigt wird. Die Integrationsprognose wird auf Basis eines Punktesystems erstellt, wobei mindestens 50 Punkte von 105 für eine positive Integrationsprognose notwendig sind. Punkte werden vergeben für gute Deutschkenntnisse, einen Hochschulabschluss, die Mitarbeit in einer jüdischen

⁵⁸ Diese Zahlen basieren auf den Rückmeldungen der einzelnen Bundesländer; sie werden aber erst seit dem 01.07.1993 erhoben (vgl. Gruber/Rüßler 2002: 19).

⁵⁹ Der Beirat „Jüdische Zuwanderung“ hat im Januar 2006 das Verfahren vorbereitet und überprüft. Dem Beirat gehören unter dem Vorsitz des Bundesministerium des Innern das Auswärtige Amt, die Länder, der Zentralrat der Juden in Deutschland, die Union progressiver Juden in Deutschland und das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge an (vgl. Migrationsbericht 2006: 84f.).

Organisation, das Lebensalter, Berufserfahrung, ein Arbeitsplatzangebot sowie für bereits in Deutschland lebende Verwandte.

- Nachweis von Grundkenntnissen der deutschen Sprache (Prüfungszeugnis A1 Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen). Ehegatten und Kinder mit Vollendung des 14. Lebensjahres müssen ebenfalls Kenntnisse der deutschen Sprache nachweisen.
- Nachweis, dass die Möglichkeit zur Aufnahme in einer jüdischen Gemeinde in Deutschland besteht.⁶⁰

In den Ausführungen zur Regelung der Migration der Juden aus der ehemaligen Sowjetunion vermieden die deutschen Politiker, jüdische Identität eindeutig zu definieren. Diese Tatsache erlaubt es einem großen Personenkreis, um Aufnahme zu ersuchen. Neben den anfangs verwendeten sowjetischen Pässen gelten Geburtsurkunden als Dokumente, mit denen die jüdische Abstammung entweder über die väterliche oder über die mütterliche Seite belegt werden kann. Zwar sollte die Abstammung nur in direkter Generationenfolge gelten, in der Praxis kamen auch die Begriffe 'Viertel' und 'Halb' dazu. Die größten Schwierigkeiten bereiteten den Botschaftsangestellten aber neu ausgestellte Geburtsurkunden der Antragsteller. Darunter tauchten oft Fälschungen auf, die auf den Schwarzmärkten der Länder der ehemaligen Sowjetunion leicht zu erwerben waren.⁶¹ Viele Antragsteller versuchten die Papiere zu manipulieren, indem sie die jüdische Zugehörigkeit ohne amtliche Bestätigung wieder eintrugen, nachdem sie in der Sowjetunion bewusst getilgt worden war (ausführlich dazu Becker 2001: 53ff.)⁶².

2.3.2 Zur Sozialstruktur der jüdischen Migranten

Zwischen 1991 und 2008 sind insgesamt 210.662 jüdische Zuwanderer einschließlich ihrer

⁶⁰ Die neue Regelung betrifft nicht die Opfer nationalsozialistischer Verfolgung.

⁶¹ Auf meiner Suche nach Befragten für die vorliegende Studie wurde ich mit diesem Problem konfrontiert. Von einer Befragten habe ich auf Nachfrage die Telefonnummer einer potenziellen Probandin bekommen. Als ich der Frau am Telefon erklärt habe, was ich vorhabe und mit ihr einen Termin für das Interview ausmachen wollte, hat sie mir offenbart, dass sie keine „echte“ Jüdin sei. Ihre Eltern haben in den 1990er Jahren die Papiere gekauft und konnten somit nach Deutschland einreisen.

⁶² Die Fälschungsdebatte in den Medien löst ein Artikel des Nachrichtenmagazins Focus im Februar 1997 aus. Unter der Überschrift „Gekaufte Urkunden“ berichtet das Magazin von einer Familie aus Kiew, die mit gefälschten Papieren nach München eingewandert sein soll. Der Missbrauch des Kontingentflüchtlingsgesetzes wird vom Focus als „Dauerproblem“ bezeichnet und die Neuankömmlinge als „nichtjüdische Trittbrettfahrer“.

Familienangehörigen aus der ehemaligen Sowjetunion nach Deutschland eingereist. Nachdem sich der jährliche Zuzug im Zeitraum von 1995 bis 2003 auf 15.000 bis 20.000 Zuwanderer einpendelte, sank die Zahl der eingereisten Personen in den Folgejahren deutlich ab. Im Jahr 2006 wurden nur noch 1.079 jüdische Zuwanderer und ihre Familienangehörigen registriert; im Jahr 2007 wurde jedoch wieder ein Anstieg auf 2.502 Zuwanderer verzeichnet. Der Rückgang seit dem Jahr 2005 steht im Zusammenhang mit der Schaffung der Rechtsgrundlagen zur Neuordnung der jüdischen Zuwanderung (vgl. Migrationsbericht 2007: 95; Migrationsbericht 2008: 113).

Tabelle 2: Jüdische Einwanderer nach Zuzugsjahr

Zuzugsjahr	Einreise pro Jahr
Altfälle*	8535
1993	16597
1994	8811
1995	15184
1996	15959
1997	19437
1998	17788
1999	18205
2000	16538
2001	16711
2002	19262
2003	15442
2004	11208
2005	5968
2006	1079
2007	2502
2008	1436

* zusammengefasst, außerhalb des geregelten Verfahrens

Quellen: Migrationsbericht 2007: 95; Migrationsbericht 2008: 113.

2.3.2.1 Regionale Herkunft

In der Wissenschaft wird davon ausgegangen, dass die regionale Herkunft eines Menschen

eine wesentliche Erklärungskraft für die weitere soziale und räumliche Struktur des Lebensverlaufs bietet (vgl. Kessler 1996: Kapitel 3.1). Im Kontext der Migration wird dieser These nachgegangen, um weitere Wanderungen der Migranten und ihr Integrationspotenzial zu prognostizieren.

Der Migrationsbericht 2007 nennt als Hauptherkunftsländer der jüdischen Zuwanderer die Ukraine sowie die Russische Föderation (vgl. Migrationsbericht 2007: 95). Mertens (1991: 33) macht auf den hohen Urbanisierungsgrad der jüdischen Bevölkerung in der Sowjetunion aufmerksam: ca. 98 Prozent der Juden lebten in der Sowjetunion in Städten.⁶³ Über ein Viertel der sowjetischen Juden lebten in nur drei Großstädten: Moskau, Kiew und Leningrad/St. Petersburg.

Kessler, die 1995 ca. 4.000 jüdische Migranten⁶⁴ in Berlin, mit dem Ziel eine Bestandsaufnahme von der jüdischen Migration nach Deutschland zu machen, befragte, bezeichnet dieses Phänomen als Mobilitätsindikator für weitere Wanderungen der Juden. Ihre Studie besagt, dass alle befragten jüdischen Zuwanderer ausnahmslos in Städten geboren sind. Als letzter Wohnort wurden auch Groß- und Hauptstädte der Republiken der ehemaligen Sowjetunion angegeben. Die stärksten Abwanderungsraten gemessen am letzten Wohnort sind aus den Großstädten Moskau, Leningrad/St. Petersburg, Riga, Kiew, Dnepropetrovsk und Odessa (Kessler 1996: Kapitel 3.1). Merstens (1991: 34) nennt die Urbanitätsrate der sowjetischen Juden „die höchste aller Nationalitäten und Volksgruppen der Sowjetunion“. Schoeps, Jasper und Vogt (1996: 30f.) vergleichen in ihrer Studie⁶⁵ die regionale Herkunft der jüdischen Migranten mit der Verteilung der jüdischen Bevölkerung in der ehemaligen Sowjetunion und kommen zu dem Fazit, dass beide Variablen übereinstimmen. Als Ursache bezeichnen die Autoren den Nachzug von Freunden und Verwandten, der die allgemeine Herkunftsstruktur fortsetzt.

Der amerikanische Forscher Gitelman betont auch die Bedeutung des geografischen Ursprungs der jüdischen Migranten für die Wahl des Aufnahmelandes. Seiner Ansicht nach sind die Emigranten aus den slawischen Republiken sehr viel stärker akkulturiert als diejenigen aus den Randstaaten der ehemaligen Sowjetunion (Baltikum, Kaukasus), bei denen eine stärkere Bindung an die jüdischen Religion und Kultur zu verzeichnen ist (zitiert in

⁶³ Von der Gesamtbevölkerung wohnten hingegen ca. 56% in Städten (vgl. Mertens 1991: 33).

⁶⁴ Die Untersuchung von Kessler vom Jahr 1996 wurde quantitativ angelegt und durch qualitative Experteninterviews ergänzt. Das Ziel der Studie ist die Bestandsaufnahme der jüdischen Migration nach Deutschland.

⁶⁵ Die Autoren befragten 1994 mit Methoden der qualitativen Sozialforschung 144 eingewanderte russische Juden mit dem Ziel der Beschreibung der sozialen und kulturellen Situation der Gruppe.

Schoeps et al. 1996: 31).

Kessler (1996: Kapitel 3.1) bezeichnet die Gruppe der jüdischen Migranten als relativ „wanderungsgewohnt“, da „der größte Teil der Gruppe meist bereits in früheren prägenden Lebensphasen eine oder mehrere Migrationen absolviert“ haben. Dies ist eine Folge der Kriegseinwirkungen sowie sowjetischer Siedlungs- und Aufbaupolitik und trägt zur Erklärung der Mobilität der Juden bei.

2.3.2.2 Altersstruktur

Jüdische Zuwanderer aus der ehemaligen Sowjetunion weisen – gemessen an anderen Migrantengruppen – eine überalterte Altersklassenverteilung auf (vgl. Gruber/Rüßler 2002: 33). Die Ursachen dafür, so Kessler, sind eine hohe Urbanisierung und geringe Geburtenraten (vgl. Kessler 1996: Abschnitt 3.2). Schoeps, Jasper und Vogt (1996: 37) begründen diese Tatsache mit der jahrzehntelangen Emigration der Jüngeren aus den GUS-Staaten nach Israel und in die USA.

Kessler berichtet in ihrer Analyse der Sozialdaten der befragten jüdischen Migranten über die Veränderung der Alterszusammensetzung der Gruppe der jüdischen Migranten im Laufe der Migration nach Deutschland. Anfang der 1990er sind häufiger jüngere Leute mit Kindern eingereist, später ist die Einreise älterer Menschen zu beobachten. „Für viele wächst der Emigrationsdruck durch die immer schlechtere ökonomische Situation, für andere sind die bereits emigrierten Kinder Anlaufpunkt wie Informationsquelle“ (Kessler 1996: Abschnitt 3.2).

Die Auswertung der Antragsakten der jüdischen Zuwanderer in der Landesaufnahme in Bayern zeigt, dass das Durchschnittsalter der eingewanderten russischen Juden im Jahr 2005 in Bayern bei ca. 40 Jahren lag. 17 Prozent der jüdischen Einwanderer sind älter als 60 Jahre, 17 Prozent unter 18 Jahren und 8 Prozent sind bis zu 7 Jahre alt (Haug 2007: 17). Dies entspricht ungefähr dem bundesdeutschen Altersdurchschnitt der jüdischen Zuwanderer (vgl. Migrationsbericht 2007).

2.3.2.3 Bildungsstand

In allen Studien zu jüdischen Migranten aus den Ländern der ehemaligen Sowjetunion wird

als Besonderheit vermerkt, dass ein großer Teil der in Deutschland lebenden Kontingentflüchtlinge über eine akademische Ausbildung verfügt (vgl. dazu Kessler 1996; Stromberg 2001; Becker 2001; Körber 2005).

In der Studie von Spülbeck⁶⁶ (1997) beträgt der Anteil der Akademiker unter den Kontingentflüchtlingen ca. 75 Prozent. In der Studie von Schoeps et al.⁶⁷ (1999) verfügen 72,7 Prozent der Befragten über einen Hochschulabschluss, den sie in der ehemaligen Sowjetunion erwarben.

Die Berufsstruktur der jüdischen Zuwanderer hebt sich deutlich von der Berufsstruktur der Einheimischen und der ausländischen Bevölkerung ab. Ihr Qualifikationsniveau ist als überdurchschnittlich hoch zu beurteilen (vgl. Haug 2007: 33). In der Befragung von Schoeps, Jasper und Vogt aus dem Jahr 1999 gaben 29 Prozent der jüdischen Migranten an, dass sie Ingenieure und Informatiker von Beruf sind. Jeder zehnte gibt an, im technischen Bereich gearbeitet zu haben. Jeweils 8 Prozent sind Ärzte, weitere 7 Prozent arbeiten im Kulturbereich (z. B. Journalismus) oder sind Pädagogen (vgl. Schoeps et al. 1999).

Die Analyse der ausgeübten Berufe von 18- bis 60-jährigen jüdischen Zuwanderern von Haug (2007) ergab, dass 30 Prozent der jüdischen Zuwanderer in den Ländern der ehemaligen Sowjetunion den Beruf des Wissenschaftlers ausübten, 20 Prozent waren Techniker, ca. 11 Prozent arbeiteten als Bürokräfte oder kaufmännische Angestellte, ca. 11 Prozent als Verkäufer, ca. 6 Prozent waren Führungskräfte. Der Anteil der Hilfsarbeitskräfte liegt bei 5 Prozent, was im Vergleich zu anderen Migrantengruppen in Deutschland ausgesprochen niedrig ist. Haug weist auch auf die Differenz zwischen erlernten und ausgeübten Berufen bei den jüdischen Zuwanderern hin und stellt fest, dass die „jüdischen Zuwanderer teilweise bereits im Herkunftsland Schwierigkeiten hatten, eine ihrer Berufsqualifikation entsprechende Arbeit zu finden“ (Haug 2007: 33).

In der Studie „Hochqualifiziert und arbeitslos“ erklären Gruber und Rüßler (2002)⁶⁸ das Phänomen eines hohen Akademikeranteils unter jüdischen Zuwanderern durch die Geschichte

⁶⁶ Spülbeck untersuchte mit Hilfe von qualitativen Interviews die Reaktionen der Dorfbewohner in einem thüringischen Dorf auf die Ankunft der russischen Juden.

⁶⁷ Die Studie von Schoeps et al. vom Jahr 1999 ist eine Nachfolgestudie der 1996 veröffentlichten Untersuchung der Autoren (siehe Fußnote 65).

⁶⁸ Gruber/Rüßler werteten die Daten der amtlichen Statistik des Landes NRW zu den aus den Ländern der ehemaligen Sowjetunion eingewanderten Juden aus. In der Studie werden Strukturmerkmale der Gruppe und ihre Beschäftigungssituation beschrieben. Mit Hilfe von Experteninterviews erarbeiten die Autoren die Vorschläge, die vorhandene Integrationsmaßnahmen effektivieren bzw. ergänzen können.

der Juden, „die eine Geschichte der Diaspora und der Migration ist“ (Gruber/Rüßler 2002: 21). Yvonne Schütze (1997) vertritt die These, dass Bildung den Juden in der Sowjetunion als Mittel zur Distinktion diene. Kessler (1996) weist auf das traditionell jüdische Bildungsverständnis hin: Bildung ist ein Muss im Judentum.⁶⁹

2.3.3 Migrationsmotive von jüdischen Zuwanderern

Wenn die Frage nach den Migrationsmotiven der Juden aus den Ländern der ehemaligen Sowjetunion im Fokus steht, erinnert man sich an die vielen Diskussionen, die in den Medien stattfanden, warum russische Juden ausgerechnet nach Deutschland kommen wollen. Warum entscheiden sie sich für das „Land der Täter“ (Brum et al. 1995: 53), das Land, das den größten Genozid aller Zeiten zu verantworten hat? Prinzipiell hat jeder in Diaspora lebende Jude die Pflicht zu Alija. Mit der Einwanderung nach Deutschland kommt es zu einem Dilemma „zwischen den individuellen Absichten, die die Migranten mit dem Aufenthalt in Deutschland verbinden, und den moralischen Verpflichtungen, die sich aus der Zugehörigkeit zum Judentum ergeben“ (Schütze 1997: 186). Um der Frage der Migrationsentscheidung nach Deutschland nachzugehen, interviewte Schütze in ihrer Studie 46 jüdische Kontingentflüchtlinge im jungen Erwachsenenalter, die seit einigen Jahren in Berlin leben. Schütze kommt zum Ergebnis, dass der Holocaust in der ehemaligen Sowjetunion kein Gegenstand des öffentlichen Diskurses gewesen war und erst in Deutschland das Wissen um die Shoah zu einem relevanten Deutungsmuster wird. Erste moralische Überlegungen, als Jude in Deutschland zu leben, werden erst nach der Migration gemacht. Folgende Motive schlüsseln die Emigration der russischen Juden auf: Es existieren emotionale Vorbehalte, die nationalsozialistische Vergangenheit des deutschen Staates wird (sogar innerhalb einer Familie) widersprüchlich behandelt. Für die Jüngeren, die mit dem Antisemitismus nur im Kontext der Geschichte konfrontiert sind, spielten ideologische Gründe für die Migrationsentscheidung keine Rolle. Für die Älteren ist die Einreise mit Hoffnung verbunden, dass Juden in Deutschland ein besonders gutes Ansehen genießen können (nicht zuletzt auch wegen der nationalsozialistischen Vergangenheit) (siehe dazu Schoeps et al. 1996; Stromberg 2005). Die Einreise nach Deutschland war bis 2005 für jüdische Zuwanderer relativ

⁶⁹ Ausführliche Auseinandersetzung mit der jüdischen Identität ist im Kapitel 2.4 zu finden.

problemlos. Die unbeschränkte Aufenthaltserlaubnis und der sofortige Erhalt der Arbeitserlaubnis sowie bessere ökonomische Perspektiven spielten bei der Wahl des Zielortes eine große Rolle. Die Haupthindernisse für eine Auswanderung nach Israel bildeten laut Schoeps, Jasper und Vogt (1996: 56) folgende Gründe: Das Fehlen eines europäischen Klimas sowie militärische Konflikte in Israel. Die USA schrecken die potenziellen Migranten mit fehlendem Sozialsystem, Quotenregelung und großer Entfernung von ihren Herkunftsländern ab.

Als im Jahre 2002 die Zahl der nach Deutschland eingewanderten Juden (19.262) die Zahl der nach Israel (18.787) eingewanderten übertraf, entflammten die Diskussionen in den Medien neu. Jasper (2005: 136) stellt fest, dass die Motive für die Einwanderung nach Deutschland ähnlich denen für die Einwanderung in die USA oder nach Israel sind: Eine schlechte wirtschaftliche Lage und ein wachsender Antisemitismus in den Herkunftsländern trieben die Menschen zur Auswanderung. Die überwiegende Mehrheit der jüdischen Einwanderer sah für ihre Kinder im Herkunftsland keine Lebensperspektiven.

Schoeps, Jasper und Vogt (1996: 45ff.) akzentuieren in ihrer Untersuchung die Angst vor Antisemitismus bei 37,3 Prozent der jüdischen Migranten, 53 Prozent gaben dabei an, den Antisemitismus „sehr häufig“ und „häufig“ erlebt zu haben. Die nicht mehr erträgliche wirtschaftliche Lage im Herkunftsland und die Angst vor einem Bürgerkrieg war laut der Befragung nur für jeweils jeden Zehnten, also einem kleinen Teil der Ausgewanderten, der Ausreisegrund (vgl. Schoeps et al. 1996: 45ff.). In der darauf folgenden Untersuchung von 1999 machen die Autoren auf deutliche Veränderungen hinsichtlich der Migrationsmotive aufmerksam. Die Angst vor Antisemitismus und Bürgerkrieg ist zurückgegangen (7%), in den Mittelpunkt traten persönliche Motive (18,6%), sowie das Bedürfnis, der desolaten wirtschaftlichen Lage und der materiellen Not (25%) zu entfliehen (vgl. Schoeps et al. 1999: 49f.). Große Bedeutung bei der Betrachtung der Ausreisemotive der jüdischen Migranten spielt die regionale Herkunft. Wirtschaftliche Motive stehen bei den jüdischen Zuwanderern aus den Randstaaten der ehemaligen Sowjetunion im Vordergrund. Die Angst vor Antisemitismus war für 56,2 Prozent der Befragten aus Russland ein eindeutiges Ausreisemotiv (vgl. ebd.).

Kessler (1996) hält den Antisemitismus für ein eher latentes Motiv und stellt Nationalitätenkonflikte, fehlende soziale Absicherung, Umweltkrisen und die wirtschaftliche Lage in den Vordergrund der jüdischen Migration. Tchernina und Tchernin (2005: 228), die in

ihrer Studie 2002 mehr als 100 jüdische Migranten in Bremen befragten, betrachten folgende Ausreisegründe als wichtig: „keine Verbesserung der Lage im Ausreiseland“ (28,3%), „Zukunft der Kinder“ (20,8%), „Familienzusammenführung“ (12,3%), „politische Instabilität“ (16%), Antisemitismus mit „nur“ 15,1 Prozent war nicht der Hauptgrund der Ausreise.⁷⁰

Die rapide Verschlechterung der ökonomischen Situation in den GUS-Staaten in den 1990er Jahren nimmt ein immer größeres Gewicht in einem Bündel von Motiven für eine Auswanderung ein. Die zitierten Untersuchungen belegen aber auch, dass neben dem zunehmenden Antisemitismus in den Ländern der ehemaligen Sowjetunion die unmittelbare Existenzgefährdung durch Krieg und die ökonomische Unsicherheit wichtige Gründe zur Ausreise waren.

2.3.4 Integration in Deutschland

In den deutschen Medien wird häufig über gelungene oder misslungene Integration von jüdischen Migranten gesprochen (vgl. z. B. Lagodinsky 2007). Aber was ist eigentlich unter „Integration“ zu verstehen?

Für die Definition des Begriffs „Integration“ werden in Anlehnung an Hoffmann (1992) vier verschiedene Ebenen der Integration unterschieden:

- Gesellschaftliche Ebene: Übernahme beruflicher und gesellschaftlicher Positionen und Rollen in der Aufnahmegesellschaft (Arbeitnehmer, Vereinsmitglied etc.).
- Rechtliche Ebene: Akzeptanz der Rechtsordnung der Aufnahmegesellschaft. Zur Wahrung seiner Rechte bedient sich der Migrant der Normen und Wege des Rechtsstaats.
- Kulturelle Ebene: Übernahme von Sprache, Normen, Wertvorstellungen, Lebensformen, Gewohnheiten der Aufnahmegesellschaft.
- Politische Ebene: Der entscheidende Schritt zur politischen Integration ist die Gewährung der Staatsbürgerschaft und daraus folgend die Möglichkeit, am politischen

⁷⁰ Die Einwanderer hatten in der Regel mehr als einen Grund zur Migration.

Leben des Staates teilzunehmen.

Es ist in der Wissenschaft unstrittig, dass die Integration von Zuwanderern nur dann erreicht werden kann, wenn die Zuwanderer nicht dauerhaft von den Chancen und Rechten, die die Gesellschaft ihren Bürgern bietet, ausgeschlossen werden (vgl. Oswald 2007: 108f.). Esser definiert den Begriff „Integration“ als

„*Zusammenhalt* von Teilen in einem 'systemischen' Ganzen [...] gleichgültig zunächst worauf dieser Zusammenhalt beruht. Die Teile müssen ein nicht wegzudenkender, ein, wie man auch sagen könnte, 'integraler' Bestandteil des Ganzen sein. Durch diesen Zusammenhalt der Teile grenzt sich das System dann auch von einer bestimmten 'Umgebung' ab und wird in dieser Umgebung als 'System' identifizierbar“ (Esser 2001: 1).

Esser unterscheidet zwischen „Systemintegration“ und „sozialer Integration“. *Systemintegration* ist, laut Esser, ein soziales System, das sich aus unterschiedlichen Bestandteilen zusammensetzt und das als System funktioniert. Die *soziale Integration* ist für Esser die Aufnahme neuer Elemente oder Akteure in das bestehende System.

„Die Systemintegration bezieht sich also auf die Integration des *Systems* einer Gesellschaft als Ganzheit, die Sozialintegration dagegen auf die Integration der *Akteure* (bzw. der von ihnen gebildeten Gruppen) 'in' das System hinein. Das eine Mal ist das System der Gesellschaft der Bezugspunkt der Betrachtung, das andere Mal sind es die Akteure bzw. die Bevölkerung und die verschiedenen Gruppen“ (ebd.: 3).

Aus dieser Perspektive betrachtet, bedeutet Integration jedoch nicht, dass Migranten sich vollkommen an das bestehende System anpassen müssen. Die neuen Elemente und Akteure müssen aber in das bestehende soziale System aufgenommen werden und das soziale System soll unter diesen neuen Bedingungen optimal funktionieren können. Soziale Integration wird somit als notwendige Bedingung für Systemintegration gesehen. Die Integration von Migranten sieht Esser aus dieser Perspektive als eine spezielle Form der sozialen Integration (vgl. ebd.: 3f.).

Die soziale Integration von Migranten in ein bestehendes System ist laut Esser (2001) ein mehrdimensionaler Prozess, in dem vier Aspekte unterschieden werden können:

- „Kulturation“ meint, dass Migranten „für ein sinnhaftes, verständiges und erfolgreiches Agieren und Interagieren nötige Wissen besitzen und bestimmte Kompetenzen haben“ (ebd.: 8), um auf adäquate und sinnvolle Weise an der neuen

Gesellschaft teilnehmen können (z. B. kulturelle Fertigkeiten, entsprechende Sprachbeherrschung).

- „Platzierung“ bedeutet, dass Migranten in entscheidende gesellschaftliche Bereiche wie den Wohnungsmarkt, die Bildung, den Arbeitsmarkt und das Rechtssystem etc. eingegliedert werden.
- „Interaktion“ ist für Esser ein „Spezialfall“ des sozialen Handelns und meint den Aufbau interethnischer sozialer Beziehungen wie (gute) Nachbarschaftskontakte, Freundschaften oder eine eheliche Beziehung.
- „Identifikation“ meint „eine gedankliche und emotionale Beziehung zwischen dem einzelnen Akteur und dem sozialen System als 'Ganzheit' bzw. als 'Kollektiv' die bei dem einzelnen Akteur als Orientierung mit einem kollektiven Inhalt besteht, etwa als Nationalstolz oder als Wir-Gefühl zu den anderen Mitgliedern der Gesellschaft oder Gruppe“ (Esser 2001: 12).

Laut Esser (2001: 17f.) stehen diese vier Aspekte der Integration in einem engen Zusammenhang. Gelingt es den Migranten die erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten (z. B. Sprache, Ausbildung) zu erwerben, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass sie in der neuen Aufnahmegesellschaft eine gute gesellschaftliche Position einnehmen. Der Spracherwerb ist laut Esser der erste und entscheidende Schritt auf dem Weg zur Integration. Der Erwerb einer guten sozialen Position im Allgemeinen führt zu mehr sozialen Beziehungen und letztendlich zu einer stärkeren Identifikation mit der neuen Gesellschaft, die Esser „Bürgersinn“ (Esser 2001: 17) nennt.

Die Untersuchungen zur Integration, die sich mit der Situation der jüdischen Zuwanderer in Deutschland befassen, problematisieren vor allem die Arbeitslosigkeit der jüdischen Migranten. Die Studie von Gruber und Rüßler (2002) stellt Probleme der Integration in den Arbeitsmarkt und ein hohes Ausmaß der Abhängigkeit von Sozialleistungen fest. Die Autoren konstatieren, dass ca. 55 Prozent der jüdischen Kontingentflüchtlinge in NRW nicht erwerbstätig sind (vgl. Gruber/Rüßler 2002: 40); diese Prozentzahl wird auch bundesweit angenommen (vgl. Schoeps et al. 1999: 65). Als notwendiger Faktor zur Integration werden in der Studie deutsche Sprachkenntnisse beurteilt, wobei bezweifelt wird, dass sie eine Schlüsselfunktion bei der Integration in den Arbeitsmarkt einnehmen.⁷¹ Die Arbeitslosigkeit

⁷¹ Die Autoren gehen auf das Thema nicht weiter ein. Es stellt sich aber die Frage, welche Rolle die Motivation

von Kontingentflüchtlingen wird auch in der Studie von Schoeps, Jasper und Vogt von 1996 behandelt. Die Autoren sind der Meinung, dass das Problem an der „kopflastigen“ Berufsstruktur“ (Schoeps et al. 1996: 19) der Einwanderer liegt. Wie im Kapitel 2.3.2.3 bereits beschrieben worden ist, weisen die zur Verfügung stehenden Statistiken der eingereisten Kontingentflüchtlinge einen überproportionalen Anteil an Akademikern unter den jüdischen Zuwanderern auf. In ihren Herkunftsländern hatten viele Migranten gute Positionen bzw. arbeiteten Vollzeit – sowohl Männer als auch Frauen – in akademischen Berufen.

Die Berufsbiographien jüdischer Kontingentflüchtlingen erleiden nach der Einwanderung in Deutschland einen erheblichen Bruch. Trotz der zahlreichen Maßnahmen für die Integration von jüdischen Einwanderern bleibt das Problem der Arbeitslosigkeit bestehen.

In der Folgestudie aus dem Jahr 1999 „Ein neues Judentum in Deutschland? Fremd- und Eigenbilder der russisch-jüdischer Einwanderer“ thematisieren Schoeps, Jasper und Vogt die Schwierigkeiten von Kontingentflüchtlingen bei der Integration in den Arbeitsmarkt und nennen die Gründe dafür: Das hohe Durchschnittsalter, die Sprachbarrieren und die ungünstige Berufsstruktur der Zuwanderer. Gruber und Rüßler machen auch den Mangel an eingliederungsbezogener Koordination und das Fehlen der „speziellen (kommunalen) Integrationsinstanzen, die den (beruflichen) Integrationsprozess systematisch steuern, begleiten und sich dabei weitestgehend an der genannten Grundidee orientieren“ (Gruber/Rüßler 2002: 49) für die hohe Erwerbslosigkeit der jüdischen Zuwanderer mitverantwortlich.

Steht die Integration in den Arbeitsmarkt im Zusammenhang mit der kulturellen Integration? Die Integration in die deutsche Gesellschaft verläuft bei Kontingentflüchtlingen keineswegs gruppenhomogen. Gladilina und Brovkine weisen, in Anlehnung an die Studie „RUSIL: Die Integration russischsprachiger Juden in Berlin und Israel/Convergence and Divergence in Second Language Acquisition and Its Use“⁷², auf das starke Interesse der jüdischen Migranten an deutscher Sprache hin. Andererseits wird eine starke Bindung an die russische Sprache festgestellt, „die auch nach der Einwanderung nach Deutschland die dominante Sprache in den Sprachbiografien von russischen Juden bleibt“ (Gladilina/Brovkine 2005: 166). Das Erlernen der deutschen Sprache wird von den jüdischen Migranten als „ein Erfolgsfaktor für den weiteren Lebenslauf gewertet“ (ebd.: 169).

zu arbeiten bei der Integration einnimmt.

⁷² Die Studie wurde von 1998 bis 2000 in Zusammenarbeit der Freien Universität Berlin und der Bar-Ilan Universität Tel Aviv durchgeführt.

Typisch für die Gruppe der jüdischen Migranten aus der ehemaligen Sowjetunion ist das Nutzen von russischsprachigen Medien: Zeitungen, Bücher, Fernsehen, Rundfunk, Musik etc. Eine große Rolle spielen auch soziale Netzwerke, die aus ehemaligen Landesleuten bestehen. Viele Kontingentflüchtlinge bringen ihre Kinder zu einer jüdischen Kindertagesstätte, wo neben Hochdeutsch auch Standardrussisch vermittelt wird. Russisch bleibt für viele Migranten die Sprache der Alltagskommunikation, was auch die Tatsache widerspiegelt, dass in einigen jüdischen Gemeinden Russisch zur zweiten „Verwaltungssprache“ geworden ist (vgl. Gladilina/Brovkine 2005: 167f.).

Schoeps (2005) macht in diesem Zusammenhang auf den Trend zu russischsprachigen „Kultur-Enklaven“ aufmerksam. Die alteingesessenen Gemeindemitglieder beobachten, dass jüdische Migranten – die Neumitglieder der Gemeinde – bevorzugen, sich in rein russischsprachigen Kreisen zu treffen, was zu „selbstgewählter 'Abschottung'“ (Schoeps 2005: 127) führen kann. Viele jüdische Gemeinden bemühen sich, laut Schoeps, eine angemessene russische Kulturarbeit in das allgemeine Gemeindeleben zu integrieren, um die Neumitglieder nicht zu verlieren. Diese Tatsache bestätigt auch Müller (2007), die sich mit der Religion der jüdischen Jugendlichen in Deutschland auseinander setzt. Einige der befragten Experten in der Studie von Müller stellen fest, dass für die jüdischen Einwanderer die russische Kultur im Vordergrund steht. Ein Experte vermutet, dass sich die jüdischen Gemeinden in Deutschland in der Zukunft „weniger auf Religion und Kultus, sondern stärker auf russische Kultur ausrichten werden“ (Müller 2007: 179). Ein anderer Experte berichtet über eine Frau, Mitglied der jüdischen Gemeinde, die vorschlug, die jüdische Gemeinde in einen russisch-kulturellen Verein umzuwandeln. Die Pflege russischer Sprache und Kultur ist für Einwanderer häufig wichtiger als die der jüdischen Religion (vgl. ebd.).

Als Fazit lässt sich das Ergebnis der Studie von Schoeps, Jasper und Vogt (1999: 31f.) an dieser Stelle anbringen. Die Autoren stellen fest, dass die meisten Kontingentflüchtlinge mit dem doppelten Integrationsproblem konfrontiert sind, sich gleichzeitig in Deutschland und in der jüdischen Gemeinde zurechtzufinden. Schoeps, Direktor des Zentrums für europäisch-jüdische Studien in Potsdam, weist darauf hin, so die Zeitschrift „Migration und Bevölkerung“ (2008: 3), dass „sich diejenigen Zuwanderer, die keinen Anschluss an die jüdische Gemeinde gefunden hätten, besser in die Gesellschaft integriert hätten“.⁷³

⁷³ Das ist natürlich eine extreme Behauptung, die den Sinn dieser Migration in Frage stellt.

2.4 Jüdische Migranten zwischen Tradition und Postmoderne

„Die Juden sind [...] weder eine Nation noch eine Religion, sondern eine problematische Mischung“.

Abraham B. Jehoshua⁷⁴

Viele Juden wie Nichtjuden versuchen seit Jahrzehnten die Frage zu beantworten: „Wer ist Jude?“ Das Judentum passt in keines der bekannten Konzepte von Identität.⁷⁵ Juden lassen sich weder ausschließlich als Nation, noch als Angehörige einer bestimmten Religion verstehen (vgl. dazu Breidenbach 1999: 17; Müller 2007: 114). Breidenbach (1999: 17) zitiert Buber (1936: 41), einen der profundesten jüdischen religiösen Denker, der behauptete, dass sich die Juden jeder Klassifikation entzögen. Diese Problematik kommt auch in der Tatsache zum Ausdruck, dass während des fünfzigjährigen Bestehens der Knesset schon mehrmals die Definition des Begriffs „Jude-Sein“ geändert worden ist. Eine interessante Tatsache bestätigt die Problematik der Definition. 1958 stellte der damalige israelische Ministerpräsident Ben Gurion 46 jüdischen Gelehrten die Frage „Who is a Jew?“. Die Bandbreite der Antworten macht deutlich, dass es auf diese Frage keine universelle Antwort gibt (vgl. Ben-Rafael 2002; Müller 2007: 114f.)⁷⁶. Beck-Gernsheim zitiert den israelischen Ministerpräsidenten Netanyahu, der sich zum 50. Jahrestag der Staatsgründung Israels zur Frage „Wer ist Jude?“ äußerte: „Ich möchte diese Frage lieber nicht beantworten. Sie ist so kompliziert, dass man mir jede Antwort, wie auch immer sie ausfallen mag, falsch auslegen wird“ (Beck-Gernsheim 1999: 149). Yaron bestätigt die Problematik der Definition, indem er schreibt: „Die zwei Gesichter des Judentums, Religion und ethnische Zugehörigkeit, dienen sowohl als Brücke als auch zur Spaltung und machen dadurch jüdische Existenz noch komplizierter“ (Yaron 2000: 111). Runge (1995: 72) beantwortet die berühmte Frage „Who is a Jew?“ wie folgt: „Juden, die keine Religion haben, sind dennoch Juden. Ein Jude zu werden heißt in den religiösen 'Bund' aufgenommen zu werden. Das ist gleichbedeutend mit dem Eintritt ins jüdische Volk“.

Silbermann (1984: 14) plädiert in seinem Werk „Was ist jüdischer Geist? Zur Identität der Juden“ für die Anerkennung der Tatsache, dass sich jüdische Identität (Silbermann benutzt den Begriff „Jüdischer Geist“) nicht definitorisch festmachen lässt.⁷⁷ Meyer (1992: 10)

⁷⁴ Das Zitat wurde dem Artikel von Yaron „Jude-Sein und Israeli-Sein“ (2000: 111) entnommen.

⁷⁵ Zu Identität siehe Kapitel 4.1 und 4.3.

⁷⁶ Ben-Rafael veröffentlicht in seinem Buch „Jewish Identities. Fifty Intellectuals Answer Ben Gurion“ 2002 die Antworten von 46 Gelehrten und den bekannten Brief von Ben Gurion.

⁷⁷ Diese definitorische Zurückhaltung spiegelt sich in den meisten wissenschaftlichen Arbeiten wider.

versucht, jüdische Identität zu beschreiben: „Die einfachste Antwort wäre, dass das Judentum eine Mischung aus Ethnischem und Religiösem sei. Doch in welchem Verhältnis? Und war das Ganze nicht doch mehr als nur eine Verbindung dieser beiden Elemente?“. Müller (2007: 125) bemüht sich um eine Annäherung an den Begriff 'Jüdische Identität' und bestimmt ihn vorläufig als „ein Gefühl von Zugehörigkeit, einer gemeinsamen Geschichte und einer Mischung aus ethnischen und religiösen Aspekten“. Die Autorin analysiert unterschiedliche Perspektiven und Herangehensweisen an jüdische Identität und kommt zum Ergebnis, dass es keinen allgemeingültigen Begriff dafür geben kann; jüdische Identität manifestiere sich individuell (vgl. ebd.). Für Jasper (2005: 135) setzt sich jüdische Identität „aus Erinnerung und Zerstreuung“ zusammen.

Jüdische Identität befindet sich in der Polarität zwischen Traditionsbewusstsein und Anpassungswille. Wichtige Grundlagen traditioneller jüdischer Religion sind Glauben und Tun, also nicht nur das theoretische Wissen über das Judentum, sondern auch die unermüdliche Bemühung um die Praktizierung des Glaubens. Kinder werden zur Pietät und zum Gehorsam erzogen. „Das jüdische Kind, das nicht gehorchen gelernt hatte, galt als nicht erzogen“, schreibt Barta (1974: 82). Die Erziehung der Ostjuden (also die Vorfahren der eingewanderten jüdischen Kontingentflüchtlinge) beinhaltete das Gebot, dass die Familie das Zentrum des jüdischen Lebens bildete. Haus und Synagoge stellten im religiösen Sinne eine Einheit dar. Dies trug zur inneren Festigung des Judentums bei (vgl. Haumann 1990: 124). In der Wissenschaft wird oft auf das traditionell jüdische Bildungsverständnis hingewiesen (siehe dazu z.B. Breidenbach 1999; Hegner 2008; Tchernina/Tchernin 2005). Woher kommt diese Tradition? Haumann (1998: 134ff.) weist darauf hin, dass Kinder in jüdischen Familien früh den Ernst des Lebens kennen lernen sollten, um es später umso besser bewältigen zu können; Faulheit wurde nicht geduldet. Ein großes Ansehen fand das Studium an der religiösen Hochschule (Jeschiwot), das Erlernen der Medizin und des Handels. Wohlhabende Juden schickten ihre Söhne nach Westeuropa zur Schule. Breidenbach stellt fest, dass das Lernen für Juden ein göttliches Gebot sei, das in Tora und Talmud festgelegt ist. Lernen ist zur Tradition im Judentum geworden, die von Generation zu Generation weiter gegeben wird (vgl. Breidenbach 1999: 27ff.).⁷⁸

Die Zugehörigkeit zum Judentum „krümmt sich zum Schicksal“ (Lèvinas 1996: 53) und

⁷⁸ Siehe dazu Kapitel 3.3.

erzeugt „eine unzerreißbare Intimität“ (Breidenbach 1999: 9). Das Judentum in der Diaspora wird als Folge von bewusster Wahl und bewusster Bemühung betrachtet. Ein Jude in Israel lebt hebräische Traditionen, spricht Hebräisch, feiert im Kalender festgesetzte Feiertage, d.h., er kommt ständig mit dem Judentum in Berührung. Jüdische Lebenswelt in der Diaspora verlangt mehr Anstrengungen, damit eine tragfähige Basis für jüdische Identifikation geschaffen werden kann (vgl. ebd.: 9f.).

Slezkine behauptet in seinem in Russland und den USA viel diskutierten Werk „Das jüdische Jahrhundert“ (2006) das Vorhandensein einer kollektiven Identität der Juden. Besitzen auch die (post-)sowjetischen Juden diese kollektive Identität?

Armborst unterscheidet zwei Formen der jüdischen Identität in der Sowjetunion: Die öffentliche und die private. Die öffentliche Identität wird als „Fremdzuweisung“, „Charakterisierung eines einzelnen durch andere“ definiert. Persönliche, private Identität weist verschiedene Ausprägungen auf: Von traditionell religiösen Juden bis zur totalen Ablehnung eigener Identität. Die traditionell religiösen Juden wollten nationale Werte bewahren, die nationale jüdische Kultur behalten. Die meisten Juden in der Sowjetunion haben sich entweder assimiliert oder jegliche Verbindung zum jüdischen Volk abgelehnt. Besonders Kinder aus Mischehen, die die Nationalität des nicht-jüdischen Elternteils angenommen haben, fühlen sich nicht mehr mit dem jüdischen Volk verbunden (vgl. Armborst 2001: 72f.).

Borschevsky und Belozersky, ehemalige Migranten aus der Sowjetunion, die heute in den USA leben und forschen, beschreiben das spezifische Wertesystem der sowjetischen Juden wie folgt:

„In einer Ära der Unterdrückung beinahe jeglicher jüdischer kultureller Aktivität machte die jüdische Intelligenzija offensichtlich die russische Kultur zum Gegenstand ihrer Verehrung. Für viele von ihnen bedeutete das 'Jüdisch-Sein' dann, perfekt Russisch zu sprechen und sich bestens in russischer Literatur und Kunst auszukennen. Und so ist es eine fast schon typische Erscheinung geworden, dass sich viele Immigranten aus der früheren Sowjetunion sowohl in Israel als auch in den USA über ein 'Fehlen von Kultur' in ihrer neuen Umgebung beklagen“ (Borschevsky/Belozersky 2005: 380).

Gitelman (2008: 359) nennt die Identität der sowjetischen Juden „symbolische Ethnizität“, da

die russischen Juden keine Sprachkenntnisse der jüdischen Sprachen (Hebräisch bzw. Jiddisch) nachweisen, keine Traditionen aufbewahrten und säkularisiert sind. Gitelman weist auf die Studie „Ethnisches Selbstbewusstsein der Juden Russlands“ von Gitelman, Chervyakov und Shapiro hin, in der die Autoren die jüdische Identität in Russland und der Ukraine in den Jahren 1992/1993 und 1997/1998 untersuchten, und stellt fest, dass nur drei Prozent der Befragten ihre Jüdischkeit mit der jüdischen Religion verbinden.⁷⁹ Auf die Frage zu bestimmen, welche Komponenten des Judentums für sie von Bedeutung sind, um sich als Jude zu bezeichnen, fokussierten sich die meisten der Befragten auf das Gefühl des nationalen Stolzes der Zugehörigkeit zum Judentum. Die auf dem Territorium der ehemaligen Sowjetunion lebenden Juden definieren auch heute das Judentum als Nationalität, wie es zu den Sowjetzeiten üblich war. Da die Nationalität „Jude“ im Pass eingetragen wurde und die Ausübung und Pflege der jüdischen Religion aufgrund des aggressiv betriebenen Atheismus so gut wie nicht möglich war, sind heutige Juden in Russland und den Nachfolgestaaten der Sowjetunion wenig religiös. Die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe ist für moderne Juden ein wichtiges und unentbehrliches Merkmal ihrer Jüdischkeit. Ca. 70 Prozent der in der Studie Befragten gaben an, dass „Jude-Sein“ für sie „sich als Teil des jüdischen Volkes zu fühlen“ (Gitelman 2008: 360) bedeutet. Der britische Soziologe Miller (1994: 198) behauptet, dass das subjektive Gefühl der Zugehörigkeit, der Wunsch nach Gruppeneinheitlichkeit und das Gefühl der gemeinsamen Identität die bedeutendsten Merkmale der Zugehörigkeit zu einer ethnischen Gruppe sind.

Juden aus der ehemaligen Sowjetunion ist die Dualität ihrer Lage bewusst, die sich aus der Zugehörigkeit zu Juden nach Abstammung (Blut), der Zerrissenheit von nationalen kulturellen Wurzeln und großer Zuneigung zur russischen Kultur ergibt. Folgende Zahlen aus der Studie von Gitelman, Chervyakov und Shapiro (2000: 67) bestätigen diese Aussagen: 41,3 Prozent der Befragten der Studie bezeichnen sich als „russische Juden“, 21,6 Prozent als Russländer⁸⁰ und lediglich 18,4 Prozent als Juden.

Markowits untersucht das Leben der sowjetischen jüdischen Migranten in Brooklyn und stellt fest, dass Jude-Sein für sie eine biologische und soziale Tatsache ist, die sie von Geburt an begleitet, wie ihr Geschlecht und ihre Augenfarbe (vgl. Markowits 1988: 81). Dies bestätigt

⁷⁹ Gitelman (2008: 359f.) weist auf eine amerikanische Studie hin, die belegt, dass 1990 47 Prozent der amerikanischen Juden sich über die Religion definierten.

⁸⁰ Der Begriff Russländer (россиянин) (rossijanin, Staatsbürger Russlands) ist ein Neologismus, der weit verwendet wird. Der Begriff *Russe* bezieht sich auf russische Ethnie, da aber ca. 20 Prozent der Bürger in Russland keine (ethnischen) Russen sind, kommt der Unterscheidung in Russland schon immer eine große Bedeutung zu.

auch die Studie von Hegner (2008), in der die Autorin die Selbstbilder jüdischer Migranten in Chicago und Berlin analytisch beschreibt. Die amerikanischen Juden, die aus den Ländern der ehemaligen Sowjetunion eingewandert sind, sprechen in der Studie in Bezug auf ihre Identität von 'Nationalität', 'Genen', 'Rasse'⁸¹ und 'Blut' (vgl. Hegner 2008: 111, 114, 115). Jude-Sein ist für sie „ein spezifisches Konstrukt von Geschichte, (nationaler) Kultur, persönlichen 'Charaktereigenschaften' und dabei 'biologischer Bedingtheit'“ (Hegner 2008: 111). 'Genetik' und 'Kultur'/'Erziehung' machen für die amerikanischen Juden russischer Abstammung das „Jüdischsein“ aus (vgl. ebd.: 116).

Gut jeder zweite Befragte der Studie von Gitelman, Chervyakov und Shapiro stellt fest, dass sie das Gefühl, ein Jude zu sein, durch eine Fremdzuweisung bekommen haben, also „Jude-Sein“ für sie das Ergebnis der negativen Erfahrungen ist (vgl. Gitelman/Chervyakov/Shapiro 2000). Gitelman (2008: 362) zitiert einen Befragten: „Jude ist der, den ein Antisemit als Jude bezeichnet“.

Gladilina und Brovkinе betrachten den Verlust der jüdischen Identität unter russischsprachigen Juden im Zusammenhang mit dem mangelnden Sinn für jüdische Traditionen sowie das Nichtbeherrschen der jüdischen Sprache. Russische Juden, die nach Deutschland emigrierten, befinden sich in einem Spannungsfeld zwischen drei Identitäten: „Der 'Leitkultur' der russophonen Majorität im Herkunftsland, der von außen oft skeptisch gesehenen Kultur und Sprache der eigenen jüdischen Ethnie und der unbekannten Kultur des Aufnahmelandes“ (Gladilina/Brovkinе 2005: 153). Als Diskrepanz wird von jüdischen Migranten die beanspruchte jüdische Identität und die gelebte Sprachbiographie empfunden (vgl. ebd.).

Tchernina und Tchernin (2005: 219) untersuchten unter anderem auch Faktoren einer jüdischen Identität im neuen Umfeld für jüdische Einwanderer und fanden heraus, dass fast 70 Prozent der Befragten die Zugehörigkeit zur jüdischen nationalen Gemeinschaft empfinden. Insbesondere empfanden die Befragten allgemeine Solidarität für alle Juden, die in der Welt verstreut leben. 46 Prozent der Probanden erklärten sogar, dass die Übersiedlung nach Deutschland ihr Zugehörigkeitsgefühl zum Judentum sogar noch verstärkt hat.⁸²

Kessler geht in ihrer Studie auf die Problematik der Identität der jüdischen Migranten ein und beschreibt diese Gruppe wie folgt: „Sie sind kaum als Repräsentanten einer homogenen

⁸¹ Sogar einige von der Autorin interviewte amerikanische Rabbiner sprachen von ‚Rasse‘ (vgl. Hegner 2008: 111).

⁸² Die Befragung von Tchernina/Tchernin fand 2002 in Bremen statt, 106 Fragebögen wurden ausgewertet.

Gruppe mit spezifisch jüdischer Kultur zu sehen, sondern zeigen alle ethnischen und kulturellen Besonderheiten ihrer jeweiligen Herkunftsumgebung“ (Kessler 1996: Abschnitt 3.4).

Interessante Ergebnisse liefert in diesem Zusammenhang die Studie von Hegner. Der allgemeine Konsens der befragten russischen Juden in den USA und Deutschland ist „man wird als Jude geboren“ (vgl. Hegner 2008: 111ff.). Die „Konvertierten“ werden von „biologischen“ Juden sogar in der zweiten oder dritten Generation nicht anerkannt (vgl. ebd.: 170ff.). Bemerkenswert ist in dieser Hinsicht die Aussage eines russischsprachigen Gemeindevertreters in Deutschland, den Hegner in ihrer Studie zitiert. Für den Befragten sind ausschließlich biologische Merkmale für das Jüdischsein von Relevanz. Und so argumentiert er in Bezug auf das Äußere der Autorin:

„Stellen sie [sic!] sich vor, sie [sic!] konvertieren. Würden sie [sic!] von Repressionen bedroht sein? Wenn morgen in der Zeitung steht, alle Juden raus aus ihren Berufen, würden sie [sic!] davon bedroht sein? Nein! Sie sind das Idealbild einer Arierin. Mit blauen Augen und hellen Haaren“ (Hegner 2008: 172).

Der Soziologe M. Bodemann sieht wenig Chancen für die „jüdische Erneuerung“ russischer Juden:

„Das ethnische Gedächtnis und die kulturellen Traditionen dieser Einwanderer, auch wo sie nominell Juden sind, sind weit russischer als jüdisch, und die jüdischen Organisationen erkennen möglicherweise nicht, dass sich unter dem Dach der jüdischen Gemeinden eine transitorische russische Ethnie, als jüdisch verkleidet, herauszubilden beginnt“ (Bodemann 1996: 274f.).

Jüdische Migranten aus den Ländern der ehemaligen Sowjetunion sind das Produkt der nicht mehr existierenden sowjetischen Umgebung. In der UdSSR wurde die Identität durch die Eintragung im Pass aufgedrängt, obwohl das Regime gleichzeitig versuchte, „das Jüdische“ aus der jüdischen Identität auszulöschen (durch das Verbot der jiddischen Sprache, Religion, etc.). Das alles führte dazu, dass die meisten Juden aus der ehemaligen Sowjetunion sich heute über ethnisch fundierte Gemeinsamkeiten definieren. Die emigrierten Juden haben die Möglichkeit, sich durch die neuen lokalen Modelle des Judentums als Juden neu zu finden. Viele Juden tun das, indem sie den jüdischen Gemeinden vor Ort beitreten, die religiösen

Traditionen und die jüdische Sprache erlernen. Schoeps, Jasper und Vogt (1996: 22) nennen diese Tendenz unter den eingewanderten Juden eine „Rückbesinnung auf die verschütteten kulturellen und religiösen Traditionen“.

Beck-Gernsheim fragt in ihrem Buch „Juden, Deutsche und andere Erinnerungslandschaften. Im Dschungel ethnischer Kategorien“, welche Beziehung die eingewanderten Juden zum jüdischen Erbe haben? Und beantwortet selbst die Frage in Anlehnung an einschlägige Berichte: „Kaum eine“ (Beck-Gernsheim 1999: 239). Die Hoffnung auf die Integration der russischen Juden in jüdische Gemeinden formuliert sie wie folgt „ob aus den Russen am Ende doch Juden noch werden“ (ebd.: 240).

Müller, die in ihrer Studie „Zur Bedeutung von Religion für jüdische Jugendliche in Deutschland“ auch Jugendliche mit sowjetischem Migrationshintergrund befragte, stellt fest, dass die Zugehörigkeit der Jugendlichen zum Judentum unabhängig von ihren religiösen Einstellungen besteht, d.h., sie empfinden (wie auch ihre Eltern) Judentum als eine Volkszugehörigkeit, eine Nationalität (vgl. Müller 2007).

Die empirische Untersuchung der vorliegenden Arbeit soll weitere Erkenntnisse über die Identitätskonstruktionen jüdischer Einwanderer im Judenalter bringen.

3. Migration als Herausforderung für Bildung

*„Bildungschancen sind Lebenschancen.“
„Bildung für alle“ Berliner Rede von
Bundespräsident Horst Köhler am 21.09.2006*

Fragen zu Bildungskarrieren im Kontext der Migration nehmen in der Rekonstruktion von Lebensgeschichten junger Erwachsener jüdischer Abstammung breiten Raum ein. In der Lebenswelt von Migranten in der Adoleszenzphase bestimmen die schulische Bildung und die Ausbildung ihren Alltag. Für Jugendliche und besonders für Jugendliche mit einem Migrationshintergrund ist die Schule und die anschließende Berufsausbildung das entscheidende Mittel ihrer gesellschaftlichen Integration (vgl. Boos-Nünning/Karagasoglu 2006: 163). „Bildung eröffnet [...] Zugangs- und Partizipationsmöglichkeiten an der Gesellschaft, eine Tatsache, derer sich Migrantenjugendliche und ihre Familien zunehmend bewusst werden“ (Hummrich 2006: 85). In modernen Gesellschaften entscheidet die Qualität der Bildung über Chancen im Berufsleben. Die berufliche Position wiederum entscheidet über Möglichkeiten der Gestaltung des eigenen Lebens.

Im Zusammenhang mit der Frage nach dem Verlauf der Bildungskarrieren der jüdischen Jugendlichen wird in diesem Kapitel auch die Bildungssituation, in der sich die Einwanderer in Deutschland befinden, erläutert. Daten zur Bildungsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund werden zusammenfassend skizziert.

3.1 Bildungspolitische Reaktionen auf soziokulturelle Vielfalt an deutschen Schulen

Die deutsche Erziehungswissenschaft hat sich mit dem Phänomen der Zuwanderung verhältnismäßig spät auseinandergesetzt. Erst Anfang der 1970er Jahre entstand innerhalb der Pädagogik eine Teildisziplin, die sich mit den ausländischen Kindern, den Kindern der in Süd- und Südosteuropa und in der Türkei angeworbenen "Gastarbeitern", beschäftigte. Die gemeinsame Beschulung von Kindern unterschiedlicher sozialer, ethnischer und religiöser Herkunft war für die deutsche Schule eine „neuartige Aufgabe, der sich die Schule bis dahin

nicht hatte zu stellen brauchen“ (Nieke 1992: 49). Interkulturelle Pädagogik kann, historisch verkürzt, als pädagogische Reaktion auf verschiedene Migrationsströmungen der letzten Jahrzehnte beschrieben werden (vgl. Krüger-Potratz 2005: 55). Der Begriff hat sich zu Beginn des 21. Jahrhunderts fest etabliert, wird jedoch kontrovers diskutiert (vgl. Griesse 2005: 11).

In Anlehnung an Griesse (2005: 12ff.) kann die Entwicklung der interkulturellen Pädagogik mit dem folgenden Phasenmodell kurz skizziert werden:

- Die Phase der Gastarbeiterforschung (ca. 1970-1975): Blick auf Gastarbeiter ohne pädagogische Intentionen.
- Die Phase der Ausländerpädagogik (ca. 1976-1981): „Sonderpädagogik für Ausländer(kinder)“ auch „Defizit- und Integrationspädagogik“ genannt. Typisch für diese Phase ist der Blick auf die „zweite Generation“, deren „Defizite“, „Integrationsprobleme“ und sprachlich-schulische Schwierigkeiten.
- Die Phase der Kritik der Ausländerpädagogik (ca. 1981-1985): Das Thema wird stark politisiert, Defizitorientierung der Ausländerpädagogik wird kritisiert.
- Die Phase des Übergangs zur Interkulturellen Pädagogik (Mitte der 1980er Jahre): Wendepunkt in terminologischer Sicht, praxisnahe Orientierung als Konsequenzen aus der Kritik an der Ausländerpädagogik. „Vier Prinzipien für eine interkulturelle Erziehung“ werden von Essinger (1986: 76ff.) formuliert: 1. Erziehung zur Empathie, 2. Erziehung zur Solidarität, 3. Erziehung zum interkulturellen Respekt, 4. Erziehung gegen das Nationaldenken.
- Die Phase der Etablierung der Interkulturellen Pädagogik (Ende der 1980er Jahre bis zur Gegenwart): Interkulturelle Pädagogik entwickelt sich zur etablierten Wissenschaftsdisziplin. Dabei geht es heute insbesondere darum, das Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher Herkunft zu fördern.

Nach dem Verständnis von Auernheimer (2003: 20ff.) ist die moderne interkulturelle Pädagogik ein Erziehungskonzept, das auf zwei Grundsätzen beruht: Auf dem Prinzip der Gleichheit und auf dem Prinzip der Anerkennung. Das Prinzip der Gleichheit meint die Gleichheit der Rechte, Gleichheit der Bildungs- und Sozialchancen und richtet sich gegen Rassismus. Das Prinzip der Anerkennung geht von der Annahme aus, dass gesellschaftliche Vielfalt existiert und als solche akzeptiert, genutzt und verarbeitet werden muss. Dies meint die Anerkennung von Lebensformen, kulturellen Symbolen, Überzeugungen, die für das

Selbstverständnis anderer bedeutsam sind. Krüger-Potratz (2005: 31) ist überzeugt, dass die interkulturelle Pädagogik nicht die Gleichheit herstellen kann, aber als Teil allgemeiner Bildung muss sie auf die Veränderungen von Einstellungen, Haltungen und Deutungsmustern zielen.

Trotz der oben genannten Neuerungen, die die interkulturelle Pädagogik in letzten Jahrzehnten geprägt haben, wird ihr eine „Verengung, Vereinseitigung und Überbetonung der Beschreibung sozialer Wirklichkeit/Probleme mit der Überschneidung 'Kultur'“ (Diehm/Radtke 1999: 147) vorgeworfen. Die Fokussierung auf kulturelle Unterschiede beziehungsweise die Überbetonung der ethnischen Anteile an der Kultur und die Voraussetzung homogener Kulturen hat zur Verfestigung kulturalistischer Stereotype und zur Tradierung von Vorurteilen beigetragen. Fremde Kulturen werden zwar nicht mehr als defizitär betrachtet, aber die „äußerst problematische Terminologie“ (Griese 2005: 15) wie „Dialog der Kulturen“, „Integration“ oder „Interkulturalität“ etc. bestimmt weiterhin die Entwicklung der interkulturellen Pädagogik (vgl. ebd.: 15f.). Die Aufgabe der interkulturellen Pädagogik besteht laut Auernheimer darin, zu lernen, miteinander zu leben. Probleme entstehen jedoch im konkreten Zusammenleben, beispielsweise bei der Akzeptanz bestimmter kultureller Gebräuche. Darauf gibt die interkulturelle Pädagogik keine Antwort (vgl. Auernheimer 1996: 170).

Weitere Kritiker befürchten in der interkulturellen Pädagogik eine „Pädagogisierung sozialer Probleme“ (Diehm/Radtke 1999: 149). Die Pädagogisierung lenke von den „meist sozialstrukturell bedingten Problemen der Minderheiten ab“ (Auernheimer 1996: 30), diese Probleme seien jedoch pädagogisch überhaupt „nicht lösbar (sondern) nur verschleierbar“ (Griese 1980 zitiert nach Auernheimer 1996: 31).

3.2 Bildungsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund

Wie im Kapitel 2.1 bereits dargestellt wurde, haben in Deutschland 15,6 Mio. Personen einen Migrationshintergrund, was einem Anteil von 19 Prozent an der Gesamtbevölkerung entspricht (vgl. 8. Bericht 2010: 38). Eine Differenzierung der Personen mit

Migrationshintergrund zeigt, dass im Jahr 2008 zwei Drittel (10,6 Mio.) aller Personen mit Migrationshintergrund eigene Migrationserfahrung hatten, während fast die Hälfte (4,9 Mio.) der Personen mit Migrationshintergrund bereits in Deutschland geboren wurde. 5,6 Mio. von 10,6 Mio. Zugewanderten mit eigener Migrationserfahrung haben ausländische Pässe, fünf Mio. sind deutsche Staatsangehörige (vgl. ebd.: 39).

Wie aus der Alterspyramide für Deutschland im Jahr 2008 ersichtlich ist, ist der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund an der Gesamtbevölkerung in den jüngeren Altersstufen am größten. So haben 34,4 Prozent der Kinder unter fünf Jahren einen Migrationshintergrund, bei den Kindern bis zum Lebensalter von zehn Jahren sind es 32,7 Prozent (vgl. ebd.: 40).

Die Statistiken weisen darauf hin, dass Kinder mit Migrationshintergrund eine beachtliche Gruppe im deutschen Bildungswesen darstellen.⁸³ Durch die verstärkte Einwanderung von Spätaussiedlern und Asylsuchenden in den 1990er Jahren stieg die Zahl der Kinder und Jugendlichen, die als Quereinsteiger in das deutsche Bildungswesen kamen, deutlich an. Zu den Anpassungsproblemen, die die Migrantenkinder zu bewältigen haben, kommen schlechte Deutschkenntnisse und der unterschiedliche Kenntnisstand in den meisten Schulfächern. Viele Pädagogen und Wissenschaftler sind der Meinung, dass das Einreisealter für die zugewanderten Kinder die wichtigste Determinante der Integration und der späteren Schulkarriere ist. Je höher das Einreisealter ist, desto geringere Chancen haben Migrantenkinder auf eine höhere Schulausbildung (vgl. Kristen 2003: 30f.; Esser 2006).

Die mangelnde Bildungsbeteiligung der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund war ein zentrales Ergebnis von PISA I und II. Hummrich stellt aber fest, dass die Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern zwischen 1983 und 2004 insgesamt gestiegen ist: 1983 waren 3,6 Prozent der Abiturienten Migranten, im Jahr 2004 lag ihr Anteil bei 11 Prozent (vgl. Hummrich 2006: 86).⁸⁴

Obwohl der Bildungsaspekt von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund seit langem in der deutschen Migrationsforschung thematisiert wird, werden erst infolge der ernüchternden Ergebnisse der PISA-Studien verstärkt Maßnahmen zur Sprachförderung von Schülern mit Migrationshintergrund diskutiert und Fördermittel in diesem Bereich investiert

⁸³ An dieser Stelle wäre kritisch zu fragen: Wie lange hat man eigentlich einen „Migrationshintergrund“?

⁸⁴ Diese Ergebnisse sollte man mit Vorsicht berücksichtigen: Der Unterschied könnte auch mit der veränderten Definition bzw. dem Erhebungsverfahren zusammen hängen.

(vgl. dazu Sievers 2009: 57).

Der 8. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland (2010) (im Folgenden 8. Bericht) untersucht die Bildungsbeteiligung von ausländischen Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Die Tatsache, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, insbesondere in den westdeutschen Bundesländern und in Berlin heute zum Schulalltag gehören, wird im Bericht mit Zahlen belegt: München verzeichnet seit Jahren 50 Prozent Schüler mit Migrationshintergrund unter den Erstklässlern. Ähnlich sieht es beispielsweise in Hamburg, Stuttgart, Frankfurt am Main und Wiesbaden aus. In einigen Großstädten beträgt der Anteil von Kindern unter sechs Jahren mit einem Migrationshintergrund rund 65 Prozent (vgl. 8. Bericht 2010: 90).

Im Schuljahr 2008/2009 besuchten insgesamt über 9 Mio. Schüler die allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen in Deutschland. Davon waren nach der Schulstatistik 8,9 Prozent (800.000 Schüler) nichtdeutscher Staatsangehörigkeit. Die Mehrheit der Schülerschaft mit ausländischen Pässen an allgemeinbildenden Schulen hatte im Jahr 2008 die Staatsangehörigkeit eines ehemaligen Anwerbelandes: 40,3 Prozent besaßen die türkische Staatsangehörigkeit und sieben Prozent die eines der Nachfolgestaaten des ehemaligen Jugoslawien. 20,5 Prozent waren Staatsangehörige eines EU-Landes, davon kamen 58,6 Prozent aus den ehemaligen Anwerbeländern Griechenland, Italien, Portugal und Spanien. Der Anteil von Schülern mit einem Migrationshintergrund fällt wesentlich höher aus. Im Jahr 2008 hatten 3,03 Mio. aller Schüler allgemeinbildender und berufsbildender Schulen einen Migrationshintergrund, von ihnen sind über 2,2 Mio. in Deutschland geboren und haben keine eigene Migrationserfahrung (vgl. ebd.: 90f.).

Laut dem 8. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland (2010) ist die ausländische Schülerschaft nach Schularten wie folgt verteilt:

Im Jahr 2008 besuchten nur 8,6 Prozent Schüler mit deutscher Staatsbürgerschaft eine Hauptschule, unter den ausländischen Schülern waren es 19,5 Prozent. Fast ein Drittel (28,7 %) der Schüler mit der deutschen Staatsangehörigkeit besuchte ein Gymnasium; unter allen ausländischen Schülern war dies nur jeder Sechste (13,4 %). Geringer ist der Abstand beim Besuch von Realschulen: 14,1 Prozent der Schüler mit deutscher Staatsangehörigkeit

besuchten eine Realschule, von der Schülerschaft mit einem ausländischen Pass waren es 12,8 Prozent. Ein deutlicher Abstand ist in Bezug auf den Besuch integrierter Gesamtschulen festzustellen: Von den deutschen Schülern waren es 5,3 Prozent, von ausländischen Schülern 13,4 Prozent.

Der 8. Bericht verzeichnet auch bei der Verteilung von Schülern nach Schularten unter Berücksichtigung ihrer jeweiligen Staatsangehörigkeiten eine erhebliche Differenzierung, wie aus der folgenden Tabelle ersichtlich wird:

**Tabelle 2: Schüler ausländischer Staatsangehörigkeit nach besuchten Schularten
je Staatsangehörigkeit 2008/2009**

Staatsangehörigkeit	Hauptschule	Realschule	IGS	Gymnasium	Förderschule
Deutsche (n=8.217.593)	8,6	14,1	5,3	28,7	4,1
Türkei (n=324.845)	23,4	14,5	10,4	9,3	6,9
Italien (n=50.892)	23,7	13,8	6,9	9,9	8,6
Serbien (n=32.729)	11,4	9,4	5,6	8	12,7
Griechenland (n=28.017)	21,8	14,7	6,1	15,6	6,1
Polen (n=24.571)	17,2	11,5	8	16,6	3,3
Russische Föderation (n=23.577)	11,7	10,2	5,6	24,5	3,1
Kroatien (n=18.266)	15,5	17,4	5	20,7	5,9
Vietnam (n=15.302)	5,9	11,2	5	39,9	1,7

Quelle: Der 8. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland (2010: 93)

Die Betrachtung der Schülerschaft an deutschen Schulen nach Staatsangehörigkeit zeigt, dass die russischen Schüler hinsichtlich der besuchten Schulart der Verteilung der deutschen Schüler am nächsten kommen. So besuchten 28,7 Prozent aller deutschen und 24,5 Prozent aller russischen Schüler ein Gymnasium, bei den Schülern vietnamesischer Staatsangehörigkeit sind es sogar 39,9 Prozent. Schüler anderer Staatsangehörigkeiten liegen deutlich dahinter. Vor allem Schüler mit türkischem und italienischem Pass besuchen überproportional häufig die Hauptschule (Türkei 23,4%, Italien 23,7%) und weisen niedrige Gymnasialquoten auf (Türkei 9,3 %, Italien 9,9 %). Überproportional häufig besuchen Schüler mit ausländischen Pässen Förderschulen. Bei serbischen Schülern sind es 12,7

Prozent, bei italienischen 8,6 Prozent und bei den Schülern mit türkischer Staatsbürgerschaft 6,9 Prozent.

Weiterhin wird festgestellt, dass Schüler mit der deutschen Staatsangehörigkeit nur zu knapp zwei Prozent und damit deutlich seltener als Schülerschaft mit ausländischen Pässen mit rund 15 Prozent ohne Schulabschluss verbleiben (vgl. 7. Bericht 2007: 44; Bericht 2010: 95ff.). Die Analyse des Schulerfolgs nach Einreisealter zeigt, dass in Deutschland geborene bzw. vor Beginn der Schulpflicht eingereiste Personen mit Migrationshintergrund (ca. 6%) die niedrigsten Schulversagensquoten haben; jeder fünfte Schulabsolvent erreicht auch das Abitur. Am schlechtesten schneiden Migranten ab, die zwischen dem 12. und 17. Lebensjahr (die in der vorliegenden Arbeit zu untersuchende Gruppe) eingereist und somit Quereinsteiger im deutschen Bildungssystem sind. Nur neun Prozent gelingt es, das Abitur zu erreichen; 16 Prozent bleiben ohne Schulabschluss (vgl. 7. Bericht 2007: 44).

Der Zusammenhang zwischen schulischem Erfolg und familiärer Herkunft wird in den letzten Jahren oft in Medien und Wissenschaft (Kristen/Granato 2004; Kristen 2003; Stanat/Christensen 2006; Baumert et al. 2006; Diefenbach 2007) diskutiert. Hummrich (2006: 85) stellt fest, dass „die biographische Disposition des Migrantenstatus ein strukturelles Integrationsrisiko birgt, wenn man allein von den statistischen Erwartbarkeiten ausgeht“. Als Grundlage für Bildungserfolg gilt der erfolgreiche Spracherwerb von Kindern und Jugendlichen aus den Migrantenfamilien:

„Die Sprache ist der Schlüssel zur Erschließung aller weiteren Wissensbestände sowie zur Teilhabe an gesellschaftlichen Kommunikationsprozessen. Sie ist Bestandteil schulischer Kommunikation und schulischer Lehr- und Lernprozesse. Sprachkenntnisse wirken sich kumulativ auf andere Wissensbereiche aus. In einem qualifizierten Spracherwerb liegt der Schlüssel zu schulischem Erfolg“ (Gehring/Hinz 2004: 4).

Es ist heute allgemein erkannt, dass Kinder mit Migrationshintergrund in der Regel mit anderen sprachlichen Eingangsvoraussetzungen in das Bildungssystem eintreten als deutsche Kinder. Die Mehrheit spricht eine andere Familiensprache als Deutsch (vgl. ebd.). In der deutschen Forschung herrscht die Überzeugung, dass die Nachteile von Kindern und Jugendlichen aus Einwandererfamilien dadurch verursacht werden, dass Migranten Defizite bei der Beherrschung der deutschen Sprache aufweisen und diese Defizite zu schlechteren Leistungen führen. Auch der Besuch von Hauptschulen und fehlende Schulabschlüsse werden auf schlechte Sprachkenntnisse zurückgeführt (vgl. Diefenbach 2007: 139).

Bereits am Ende der Primarstufe ist ein erheblicher Leistungsrückstand bei Schülern mit Migrationshintergrund gegenüber ihren Mitschülern zu erkennen, der im internationalen Vergleich besonders ausgeprägt ist. Eine frühzeitige Aufteilung auf Schulformen erschwert die Integration von Kindern aus sozial benachteiligten und zugewanderten Familien und die Erfolgchancen dieser Kinder sinken. Kinder mit Migrationshintergrund bekommen in der Grundschule signifikant seltener eine Übergangsempfehlung zum Besuch von Realschulen und Gymnasien (vgl. Klemm 2009).

Auch die Bildung der Eltern steht im Zusammenhang mit dem schulischen Erfolg von Kindern und Jugendlichen. Stanat und Christensen (2006: 74ff.) errechnen die Differenz zwischen Leistungen der Schüler mit Migrationshintergrund, deren Eltern einen höheren Bildungsstand aufweisen, und der einheimischen Schüler im internationalen Vergleich. In Ländern, in denen die Schüler mit Migrationshintergrund schwächere Leistungen als ihre Altersgenossen aus einheimischen Familien erzielen, ist auch das Bildungsniveau der Eltern von Migrantenkindern niedriger. In Kanada, Neuseeland und Australien sind die Differenzen zwischen Schülern aus einheimischen Familien und solchen der ersten Migrantengeneration hinsichtlich der Leistungen als auch des Bildungsstands der Eltern besonders klein, was insbesondere auf die Zusammensetzung der Migrationspopulation zurückzuführen ist. Die Befunde der Autorinnen lassen erschließen, dass Disparitäten in Leistungen zwischen Schülern mit Migrationshintergrund und einheimischen Schülern mit ähnlichen Disparitäten im Bildungsstand der jeweiligen Eltern einhergehen. Die Ergebnisse dieser Untersuchung sind für die vorliegende Dissertation von besonderer Relevanz, da, wie im Kapitel 2.3.2.3 bereits dargelegt wurde, 60 bis 70 Prozent der eingereisten jüdischen Kontingentflüchtlinge einen Hochschulabschluss aufweisen. Wie sich dies auf die Bildung ihrer Kinder auswirkt, wird im empirischen Teil der Arbeit dargelegt.

Die im Jahr 2009 veröffentlichte OECD-Studie „Children of Immigrants in the Labour Markets of EU and OECD Countries: An Overview“ untersucht die Arbeitsmarktintegration der im Inland geborenen Nachkommen von Migranten in 16 OECD-Ländern. In Deutschland ist unter den 20- bis 29-Jährigen mit Migrationshintergrund der Anteil der Geringqualifizierten ohne abgeschlossene Berufsausbildung doppelt so hoch wie in der gleichen Altersgruppe ohne Migrationshintergrund. Der Abstand zu gleichqualifizierten Personen ohne Migrationshintergrund ist hingegen bei Hoch- und Fachhochschulabsolventen vergleichsweise

stark ausgeprägt. In Deutschland sind 90 Prozent der 20- bis 29-Jährigen hochqualifizierten Männer⁸⁵ ohne Migrationshintergrund erwerbstätig. Bei Gruppe mit Migrationshintergrund sind es dagegen 81 Prozent. Bei den Geringqualifizierten sind hingegen kaum Unterschiede zu verzeichnen (56% für Personen ohne Migrationshintergrund und 54% für Nachkommen von Migranten) (vgl. Liebig/Widmaier 2009).

3.3 Erklärungsansätze für Bildungsunterschiede

Im Forschungskontext wichtige Befunde und Diskussionen zur Bildungsbenachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund an deutschen Schulen sollen im Folgenden erläutert werden.

In Anlehnung an Diefenbach (2007: 87ff.) und Stanat (2006: 191) werden fünf solcher Ansätze unterschieden: ethnisch-kulturalistische Erklärungen, sozioökonomische Erklärungen, Erklärungen durch die in der Migrationssituation verfügbaren Handlungsstrategien, Erklärungen durch die Effekte des Bildungssystems und die auf der Bourdieus Kulturtheorie basierende Erklärung in Bezug auf intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital.

Ethnisch-kulturalistische Erklärungen werden von einigen Wissenschaftlern auf eine defizitäre Herkunfts- und Lernkultur der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund bezogen (siehe z. B. Diefenbach 2007: 89ff.). Die These, dass Migrantenkinder aufgrund ihres kulturellen Erbes Defizite hinsichtlich der 'Normalausstattung', bestehend aus Fähigkeiten, Kenntnissen und Verhaltensweisen, die ein Kind eines bestimmten Entwicklungsstandes in die Institutionen der Bildung und Erziehung mitbringt, aufweisen (vgl. Gogolin 2002: 264), entspricht nicht den neuesten Ansätzen der interkulturellen Pädagogik (siehe dazu Kapitel 3.1).

Versuche, den geringeren Bildungserfolg von Kindern mit Migrationshintergrund zu erklären, richteten sich über einige Jahrzehnte darauf, kulturspezifische Eigenschaften der Migranten

⁸⁵ Auch junge Frauen mit Migrationshintergrund haben in den meisten Ländern (auch in Deutschland) eine geringere Beschäftigungsquote als Altersgenossinnen ohne Migrationshintergrund. Hier muss allerdings berücksichtigt werden, dass Frauen mit Migrationshintergrund früher heiraten und Kinder bekommen.

als wesentliche Ursachen für nicht gelungene schulische Integration verantwortlich zu machen. Dennoch macht Diefenbach (2007: 90f.) spezifische Wertvorstellungen und Verhaltensweisen, die im Elternhaus geprägt werden und in der kulturellen Basispersönlichkeit des Kindes verankert ist, aufmerksam. Sie geht davon aus, dass die Basispersönlichkeit des Kindes in der anders geprägten Umgebung defizitäre Seiten aufweisen kann. Hier geht es um die Diskrepanzen zwischen den Erwartungen der Migranten und der Aufnahmegesellschaft. Zu unterstützen ist diese These in der Hinsicht, dass die traditionelle Erziehung in einzelnen Kulturen in der modernen Industriegesellschaft keine Orientierungshilfe gibt.

Stanat (2006: 191) subsumiert unter dieser Perspektive auch die kulturelle Orientierung der Einwanderkinder an der Herkunftsgesellschaft, die sie durch die in der Familie gesprochene Sprache⁸⁶, die Essgewohnheiten, die ethnische Zusammensetzung des Freundeskreises erklärt, die einer erfolgreichen Bildungslaufbahn von Einwanderern entgegen stehen kann.

Nach der Analyse der vorhandenen empirischen Studien stellt Diefenbach (2007: 95) die These auf, dass Jugendliche aus Einwandererfamilien umso erfolgreicher im deutschen Schulsystem sind, je stärker sie akkulturiert sind (siehe dazu auch Haisken-DeNew/Büchel/Wagner 1996; Keller 2004: 117).

Sozioökonomische Erklärungen werden in vielen Studien mittlerweile als Hauptgrund der Benachteiligungen der Kinder mit Migrationshintergrund genannt.⁸⁷ Kristen schreibt in diesem Zusammenhang: “Gerade Migrantenfamilien sind in der Regel besonderen Restriktionen unterworfen, da ihnen häufig die notwendigen Ressourcen fehlen, um den Bildungserfolg ihrer Kinder effektiv zu unterstützen“ (Kristen 2003: 30). Migranten leben häufiger unter prekären materiellen Bedingungen als Einheimische, sie wohnen auch oft in beengten Wohnverhältnissen.

Die internationalen Studien wie PISA und IGLU kamen auch zum Ergebnis, dass der sozioökonomische Status der Familien entscheidend für eine Bildungskarriere der Kinder in der Bundesrepublik ist. Da Migrantenfamilien sehr oft einen sozioökonomisch schwachen

⁸⁶ Müller und Stanat (2006) befassen sich mit dem schulischen Erfolg der Kinder aus der ehemaligen Sowjetunion und der Türkei. Im Vergleich zu den Schülern mit türkischem Migrationshintergrund wird in Familien aus der ehemaligen Sowjetunion häufiger Deutsch gesprochen, unabhängig vom Einreisealter des Kindes. Bei z. B. 78% der Kinder, die in Deutschland geboren wurden, deren Eltern aber aus der ehemaligen Sowjetunion kommen, wird zu Hause Deutsch gesprochen. Bei den Familien aus der Türkei liegt der Anteil bei 24,5%.

⁸⁷ Die ersten Erklärungen des Scheiterns der Migrantenkinder aufgrund sozioökonomischer Faktoren gehen auf Klemm (1979) zurück. Das Thema prägte in den 1990er Jahren viele Forschungen (siehe z. B. Alba/Handl/Müller 1994; Nauck/Diefenbach/Petri 1998; Helmke/Weinert 1998).

Status haben, bedeutet dies für die Kinder aus diesen Familien, dass sie in zweierlei Hinsicht von Risikofaktoren im deutschen Bildungssystem betroffen sind.

Deutschland gehört zu den Ländern, bei denen eine relativ starke Abhängigkeit zwischen Schülerleistungen und sozialer Herkunft besteht.⁸⁸ Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sind in Deutschland besonders betroffen, da ihre Eltern wie in allen OECD-Zielstaaten mit Arbeitsmigration eine kürzere Schulbesuchszeit und einen geringeren ökonomischen und sozialen Status aufweisen als die Eltern ohne Migrationshintergrund (vgl. Stanat/Christensen 2006).

In den PISA-Studien 2003 (vgl. PISA-Konsortium Deutschland 2003) und 2006 (vgl. Prenzel et al. 2007) wird der Frage nachgegangen, inwieweit Jugendliche unterschiedlicher soziokultureller Herkunft vergleichbare Kompetenzen erreichen und damit gerechte Chancen für ihre individuelle Entwicklung und gesellschaftliche Teilhabe erhalten. Das Ergebnis ist sehr ernüchternd: „Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb sind in Deutschland eng mit den Merkmalen der sozialen Herkunft gekoppelt“ (OECD 2004: 254).

Erklärungen durch die Effekte des Bildungssystems beziehen sich auf Mechanismen, die ungünstige Auswirkungen für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund an deutschen Bildungsinstitutionen nach sich ziehen. Gomolla und Radtke (2002) kommen in ihrer Studie "Institutionalisierte Diskriminierung. Untersuchungen zur Herstellung ethnischer Differenz in der Schule" zum Fazit, dass Mechanismen direkter und indirekter institutioneller Diskriminierung die Bildungslaufbahn von Schülern mit Migrationshintergrund weitgehend beeinflussen. Es entsteht das Bild eines feinmaschigen Netzes,

„das für Kinder mit einem Migrationshintergrund und/oder aus unteren sozialen Schichten, wenig Chancen lässt. Muster der Diskriminierung und Abweisung entlang von Normalitätserwartungen in Bezug auf die Schul- und Sprachfähigkeit, wie sie deutschsprachigen, im weitesten Sinne christlich sozialisierten Mittelschicht-Kindern entsprechen, prägen die gesamte Schullaufbahn. Unter dem vorrangigen Ziel, homogene Lerngruppen zu bilden, machen die Schulorganisationen in den alltäglichen Prozessen der Differenzierung und Auslese im Hinblick auf verfügbare Fördermöglichkeiten und v.a. das gegliederte Sekundarschulsystem systematisch von Zuschreibungen hinsichtlich des sprachlichen und sozio-kulturellen Hintergrundes als Indikatoren für das Lern- und Leistungsvermögen Gebrauch“ (Gomolla 2005: 101f.).

In Deutschland wird im Verhältnis zu anderen Ländern früh und differenziert segregiert. Im

⁸⁸ Andere europäische Mitgliedstaaten wie Frankreich oder das Vereinigte Königreich schneiden noch schlechter ab.

internationalen Bericht zur PISA-Studie 2003 wird auf einen möglichen Zusammenhang zwischen schulischem Misserfolg und früher Selektion hingewiesen: „Die Segregation kann auch durch bildungspolitische Maßnahmen entstehen, die Kinder bereits sehr früh in ihrer Schullaufbahn bestimmten Bildungszügen zuordnen“ (OECD 2004: 226). Kornmann (1998:61) bezeichnet den „Erklärungsansatz der Selektivität“ des deutschen Schulsystems sogar als den grundsätzlichsten zur Begründung des misslungenen schulischen Erfolgs der Migrantenkinder.

Ein zentraler Aspekt der *Erklärungen durch die in der Migrationssituation verfügbaren Handlungsstrategien* ist das Wissen über die Struktur des Bildungssystems, das zum Bildungserfolg wesentlich beiträgt, indem es den Einwandererfamilien und ihren Kindern „die Möglichkeit zu strategisch-geschicktem Verhalten eröffnet“ (Kristen/Granato 2004: 127). Kristen und Granato betonen, dass Wissen bzw. Informationen dabei unterschiedlicher Natur sein können: „Wissen über den Aufbau des Bildungssystems, über Möglichkeiten der Einflussnahme, über die Bedeutung von Noten für die Übergangschancen oder auch über die Leistungsanforderungen unterschiedlicher Bildungswege“ (ebd.). Die Bildungserfahrung der Eltern ist nicht nur für die Lieferung bildungsrelevanter Informationen für den Schulerfolg der Kinder wichtig. Die Unterstützung der Kinder im Alltag, bei den Hausaufgaben könnte ein notwendiger Faktor für den Bildungserfolg des Kindes darstellen (vgl. ebd.). Kristen und Granato gehen auch davon aus, dass die berufliche Positionierung der Eltern sich als nützlich für den Bildungserfolg der Kinder erweisen kann. Eltern, die selbst beruflich gut abschneiden, können die Bedeutung von Bildung für den Erfolg realistischer einschätzen als Personen, die beruflich weniger erfolgreich sind. Die berufliche Positionierung der Eltern ist ein wichtiger Orientierungspunkt für Kinder:

„Nehmen Vater und/oder Mutter eine gute Stellung auf dem Arbeitsmarkt ein, so kann dies Kindern und Jugendlichen die Botschaft vermitteln, dass es möglich und vielleicht auch gar nicht so schwierig ist, eine vorteilhafte Position zu erzielen. Wer dagegen keine Erfolgsmodelle in seiner Kernfamilie antrifft, für den könnten sich entsprechende Investitionen als ungleich schwieriger und risikoreicher darstellen. In diesem Fall geht es um die individuellen Überzeugungen über Erfolgsaussichten, die vor allem durch die unmittelbare Umgebung geprägt werden“ (Kristen/Granato 2004: 128).

Der berufliche Abstieg in der Familie, wie es in vielen Migrantenfamilien der Fall ist, kann auf Kinder und Jugendliche erfolgshemmend wirken. Die Situation der Eltern, deren

Bildungsabschlüsse in Deutschland nicht anerkannt worden sind oder die aufgrund nicht genügend guter Sprachkenntnisse keine ihrer Qualifikation entsprechende Arbeit finden, kann Kinder und besonders Jugendliche in der schwierigen Adoleszenzphase⁸⁹ demotivieren, so dass in der Schule weniger gute Leistungen erzielt werden können.

In Anlehnung an die Kulturtheorie von Bourdieu (1982, 1983) wird auch die *intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital* in Migrantenfamilien als ein wichtiger Erklärungsansatz an dieser Stelle aufgeführt.

Das kulturelle Kapital tritt nach Bourdieu in drei verschiedenen Ausformungen auf: (1) unter dem *institutionalisierten Kulturkapital* versteht Bourdieu allgemein den Bildungs- und Wissenshorizont eines Menschen. Bildung muss sich jeder Mensch selbst „erarbeiten“, sie kann nicht verschenkt oder übertragen werden. Institutionalisiertes Kulturkapital existiert in Form von Bildungszertifikaten. (2) Mit dem *inkorporierten Kulturkapital* meint Bourdieu einverlebte Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche eine Person z. B. zur Rezeption von Kunstwerken befähigen. Dabei bezieht sich Bourdieu vor allem auf Werke der klassischen Hochkultur, die er als legitime Kultur bezeichnet. (3) *Das objektivierte Kulturkapital* sieht Bourdieu in Form von Gegenständen mit Distinktionswert: z. B. Bilder, Bücher, Musikinstrumente, Lexika (vgl. Bourdieu 1982).

Die Studien in Anlehnung an Bourdieu weisen auf eine Entwertung oder mangelnde Verfügbarkeit von kulturellem Kapital der Familien in Migrationssituation hin (vgl. Diefenbach/Nauck 1997; Soremski 2010). Die familialen Ressourcen, die den Bildungserfolg beeinflussen, beschränken sich in der Migration auf eine moralische Unterstützung der Eltern und es werden daher von Migrantenkindern zunehmend Eigenkompetenzen gefragt (vgl. Soremski 2010). Die Untersuchung von Raiser (2007) verweist auf die Bedeutung der familiären Sozialisationserfahrungen, die den Migrantenkindern Handlungsorientierungen für den Schulerfolg bereit stellen: „Während den unteren Schichten lediglich der Fleiß der Schulbildung bleibt, verfügen die oberen Schichten über familiär vermittelte kulturelle Ressourcen, die ihnen einen souveränen Umgang mit der Institution Schule und ihren Anforderungen ermöglichen“ (Raiser 2007: 27). Raiser (2007: 27f.) weist darauf hin, dass für Kinder aus den unteren Schichten die Schulbildung immer die Anpassung an ein kulturelles Umfeld bedeutet, das dem eigenen fremd ist. Im Gegensatz zu den Kindern aus

⁸⁹ Im Kapitel 4.5 wird dieses Thema ausführlich beleuchtet.

bildungsfernen Familien, bei denen Lehrer als Ratgeber häufig eine zentrale Rolle spielen, steht Kindern aus oberen Schichten ein ganzes Repertoire an Vorbildern in der Verwandtschaft zur Verfügung.

Soremski (2010: 54) stellt fest, dass die Bildungskarriere der Kinder weniger von der sozialen Lage im Aufnahmeland bestimmt ist, sondern mehr von der Transmission des kulturellen Kapitals der Familie. Da es in der Migration oft zu Differenzen zwischen dem sozialen Status der Familie im Aufnahmeland und demjenigen Status, der über die Familiengeschichte und die Bildungstitel der Eltern vermittelt wird, kommt, wird davon ausgegangen, dass die familialen Orientierungen in solchen Migrantenfamilien auf Aneignung von Kapitalien und deren Verwertung im Schulkontext zielen.

Bourdieu und Passeron (1971: 35) nehmen an, dass die in frühen Sozialisationsphasen im Elternhaus erworbene Persönlichkeitsstruktur grundlegend für den Lernerfolg in der Schule und den Erwerb von Bildungstiteln ist. Die soziale Ungleichheit der Bildungschancen wird von beiden Autoren durch den Unterschied des im Elternhaushalt erworbenen kulturellen Kapitals erklärt.

Nauck, Diefenbach und Petri (1998) beschäftigten sich in ihrer Studie mit der Frage, inwieweit sich die Muster der intergenerationalen Transmission von Bildung im Zusammenspiel mit ökonomischem und sozialem Kapital in Familien mit und ohne Migrationshintergrund unterscheiden. Die Autoren stellen fest, dass die intergenerationale Transmission von Bildung unter Bedingungen der Migration weniger gut gelingt. Ob der Befund für alle Migrantengruppen gilt, bleibt offen.

3.4 Jüdische Einwanderer im deutschen Bildungssystem

Eine Besonderheit im Vergleich zu anderen Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist die Tatsache, dass es sich bei jüdischen Kontingentflüchtlingskindern fast ausschließlich um direkte Migranten handelt, die eigene Migrationserfahrungen aufweisen und meistens als Quereinsteiger ins deutsche Bildungssystem eingestiegen sind. Die Anfangsschwierigkeiten dieser Kinder und Jugendlichen sind durch eine doppelte Anpassungsleistung gekennzeichnet:

Zum einen verfügen sie in der Regel über keine bzw. geringe Deutschkenntnisse und zum anderen stimmen ihre mitgebrachten Schulerfahrungen nicht mit denen von deutschen Kindern und Jugendlichen überein.

Seit 1991 sind ca. 210.000 jüdische Kontingentflüchtlinge aus den Ländern der ehemaligen Sowjetunion nach Deutschland eingereist. Laut Statistik waren 12 Prozent unter 18 Jahren und 9 Prozent der jüdischen Einwanderer zwischen 18 und 25 Jahre alt (vgl. Haug 2007: 12). Diese Migrantengruppe wird in der amtlichen Schülerstatistik nicht gesondert ausgewiesen. Man findet lediglich die Staatsangehörigkeiten der Schüler, die einen Hinweis darauf liefern können, welchen Migrationsstatus die Schüler haben.⁹⁰ Es existieren bis heute auch wenige Studien, die die Bildungssituation dieser Migrantengruppe untersuchen. Dennoch wird in den Medien oft behauptet, dass Kinder jüdischer Einwanderer im Vergleich zu anderer Zuwanderergruppen bildungsstark sind (siehe z. B. den Artikel von Riebsamen in der faz vom 19.06.2010).

Von großer Bedeutung für die vorliegende Untersuchung ist es, der Frage nach der mitgebrachten Vorstellung vom Erziehungsstil der jüdischen Einwanderer aus der ehemaligen Sowjetunion nachzugehen.⁹¹

Die hohe Wertschätzung von Wissen und Bildung gehört zu den traditionellen Lebenseinstellungen der Juden. Tchernina/Tchernin (2003: 29) untersuchen die Frage der Transformation dieser Wertschätzung in die Emigration und ihre Weitergabe von Generation zu Generation. 74,7 Prozent der Befragten geben in der Studie an, dass sie sich für ihre Kinder einen Hochschulabschluss wünschen. Der Aspekt der Wertschätzung der Bildung für jüdische Migranten beschreiben Tchernina und Tchernin wie folgt:

„[...] es ergibt sich aus der jüdischen Tradition der Hingabe an die Familie, dass die Immigranten sich nur dann wohlfühlen können, wenn ihre Kinder sich erfolgreich integrieren. Was tun die russisch-jüdischen Eltern, um dieses Ziel zu erreichen? Zunächst einmal geben sie an die Kinder die traditionelle jüdische Ansicht weiter, dass Wissen eines der höchsten Güter überhaupt darstellt. Konsequenterweise wird den Kindern ans Herz gelegt, ein hohes Maß an Bildung in allen Schulfächern zu erwerben. Auch Interessen außerhalb des Lehrplanes werden unterstützt, Computer- und Internetkenntnisse werden gefördert, wie auch die Lust am Lesen. Der Anspruch der älteren Generation, ihren Nachkommen wichtige lebenspraktische Erfahrungen, ein stabiles Wertesystem, eine gute Erziehung zu vermitteln und eben auch eine

⁹⁰ Da viele jüdische Migranten aus der Ukraine kommen, kann man bei den Schülern mit der ukrainischen Staatsangehörigkeit fast immer davon ausgehen, dass sie den Kontingentflüchtlingsstatus haben.

⁹¹ Teilweise wird die Frage auch bei der Betrachtung der jüdischen Identität im Kapitel 2.4 beleuchtet.

vielfältige Bildung als Basis für eine erfolgreiche spätere Karriere zu garantieren, erstreckt sich in vielen Familien nicht nur auf die Kinder, sondern auch auf die Enkel“ (Tchernina/Tchernin 2005: 215).

Die „auf erzieherischer Autorität beruhenden Beziehungen zwischen Eltern und Kindern“ (Duwidowitsch 1996: 325) sind zweifelsohne ein wichtiges Merkmal für das Verständnis der spezifischen Lernkultur der jüdischen Jugendlichen. In der jüdischen Tradition bedeutet Lernen für den einzelnen nicht etwa eine zeitweilige Beschäftigung, die vom übrigen Leben losgelöst ist, sondern einen kontinuierlichen lebenslangen Prozess. Das Lernen selbst bedeutet kein klassen- oder schichtenspezifisches Privileg einzelner Personen, sondern ist traditionsgemäß die Sache aller Juden. Zudem beschränkt sich das Lernen keineswegs auf Kindheit und Jugend, es erstreckt sich über das ganze Leben (vgl. Breidenbach 1999: 28).

Aufgrund von mangelhaften Deutschkenntnissen wird der mitgebrachte Wissensstand der jüdischen Kinder und Jugendlichen unterbewertet. Frik (2005: 144) macht auch auf die Tatsache aufmerksam, dass die Verhaltensbesonderheiten der Kinder und Jugendlichen aus den Nachfolgestaaten der ehemaligen Sowjetunion eine wichtige Rolle spielen. Die Kinder sind gewohnt, auf verbindliche, deutlich ausgesprochene Arbeits- und Verhaltensanweisungen vom Lehrer zu warten. Es wird gesprochen, wenn der Lehrer dazu auffordert. Diese Verhaltensweise wird in deutschen Schulen oft als Unkenntnis interpretiert.

Die befragten russischen Juden in der Studie von Hegner sind der Überzeugung, dass Juden durch ihre kulturelle, soziale wie geschichtliche Prägung in herausgehobener Weise nach Bildung streben und besonders begabt sind. Für die sowjetisch-russisch-jüdische Bevölkerungsgruppe ist „eine Form allgemeiner Intellektualität, eine ‚geistige Tiefgründigkeit‘, die unabhängig von der Profession existierte und mit der man auf die Welt blickte“ typisch, so die Meinung eines Probanden (vgl. Hegner 2008: 117). Ist Bildung ein Teil der jüdischen Identität? Prägt das Streben nach Bildung die jüdisch-russische Identität aus? Diese Fragen wurden teilweise im Kapitel 2.4 „Jüdische Migranten zwischen Tradition und Postmoderne“ aufgegriffen. Auch im empirischen Teil der Arbeit, der Analyse der Interviews mit jüdischen Jugendlichen aus den Ländern der ehemaligen Sowjetunion, wird dies oft thematisiert.

Da keine offiziellen Statistiken zu der Anzahl der Schüler mit sowjetischem

Migrationshintergrund jüdischer Abstammung vorhanden sind und nur wenige Studien vorliegen, die die Bildungssituation dieser Migrantengruppe umfassend untersuchen, können im theoretischen Teil der Arbeit keine weiteren Ausführungen gemacht werden. Im empirischen Teil der Arbeit werden, anhand von biographisch-narrativen Interviews, Erkenntnisse zu Bildungskarrieren jüdischer Kontingentflüchtlinge, die als Quereinsteiger in das deutsche Bildungssystem eingestiegen sind, detailliert analysiert.

4. Migration und Identität

In diesem Kapitel der Arbeit befasst sich mit dem Zusammenhang von Migration und Identität. Folgende Themen werden hier aufgegriffen und detailliert dargestellt: Wie entwickelt ein Individuum seine kulturelle Identität in der Migration? Wie beeinflusst Migration die Identitätsbildung? Welche Rolle spielt die Sprache bei der Identitätsbildung eines Jugendlichen? Ist Sprache als Identitätsmerkmal anders zu bewerten als zum Beispiel Glaube, Wertvorstellungen oder Staatsangehörigkeit?

Im Folgenden geht es darum, wissenschaftliche Theorien zu Identitätsentwicklung von Migrantenjugendlichen zu erläutern, auf denen die Rekonstruktionen von Lebensgeschichten im empirischen Teil der vorliegenden Untersuchung basieren.

4.1 Identität in der Postmoderne⁹²

Die psychologische Erklärung des Identitätsbegriffs geht auf den Entwicklungspsychologen Erikson zurück. In seinem Konzept der Identitätsentwicklung definiert Erikson die Identität als „etwas im Kern des Individuum Angelegtes“ (Erikson 1973: 124). Die Identitätsentwicklung verfolgt Erikson von der Geburt, über die Kindheit und Adoleszenz⁹³ bis in das Erwachsenenalter. Die Persönlichkeitsreife eines Individuums befähigt es, die eigene biographische Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft aufeinander abzustimmen. Der Mensch lernt, das Bild von sich selbst und das Bild, das andere sich von ihm machen, in Einklang zu bringen (vgl. Erikson 1973).

Erhöhte Mobilitätsanforderungen, die Ablösung stabiler sozialer Zusammenhänge und die Flexibilisierung der Arbeitswelt haben tiefgreifende Konsequenzen für die Identitätsbildung des Menschen. Aktuelle psychologische und soziologische Ansätze unterscheiden sich demzufolge erheblich von den klassischen, insbesondere der psychoanalytischen

⁹² Der Begriff 'Postmoderne' kommt in den USA in den 1960er Jahren in Gebrauch und erreicht in den 1970er Jahren Europa (vgl. Welsch 2002b: 10). Welsch bezeichnet den Begriff 'Pluralität' als Schlüsselbegriff der Postmoderne und definiert die Postmoderne wie folgt: „Ende der Meta-Erzählungen, Dispersion des Subjekts, Dezentrierung des Sinns, Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen, Unsynthetisierbarkeit der vielfältigen Lebensformen und Rationalitätsmuster“ (ebd.: XVII). Für Kresic sind „der rasante technologische Fortschritt, die mediale Vernetzung und damit einhergehende Globalisierungstendenzen“ (Kresic 2006: 107) und „Verlust von Einheitsvisionen“ (ebd.: 106) wichtige Merkmale der Postmoderne.

⁹³ Der Adoleszenz kommt auf dieser Entwicklungsschiene eine besondere Bedeutung zu. Ausführlich dazu Kapitel 4.4 dieser Arbeit.

Konzeptualisierung der Identität.⁹⁴ Die Identitätsfrage gilt in der modernen Entwicklungspsychologie mittlerweile als ein lebenslanges Projekt (vgl. Keupp et al. 2002). Die Identitätsfindung wird als eine aktive Leistung des Subjekts betrachtet, sich in einer sich wandelnden sozialen Welt zu verorten. Damit wird der Begriff 'Identität' von einem statischen zu einem flexiblen. Hall beschreibt diese Wandlung wie folgt:

„Das Subjekt, das vorher so erfahren wurde, als ob es eine einheitliche und stabile Identität hätte, ist nun im Begriff, fragmentiert zu werden. Es ist nicht aus einer einzigen, sondern aus mehreren, sich manchmal widersprechenden oder ungelösten Identitäten zusammengesetzt. Entsprechend befinden sich die Identitäten, welche soziale Landschaft 'außerhalb' bilden und unsere subjektive Übereinstimmung mit den objektiven 'Notwendigkeiten' der Kultur sichern, als Resultat des strukturellen und institutionellen Wandels im Umbruch. Der Prozess der Identifikation selbst, in dem wir uns in unseren kulturellen Identitäten entwerfen, ist offener, variabler und problematischer geworden. Dadurch entsteht das postmoderne Subjekt, das ohne eine gesicherte, wesentliche oder anhaltende Identität konzipiert ist. Identität wird ein 'bewegliches Fest'. Sie wird im Verhältnis zu den verschiedenen Arten, in denen wir in den kulturellen Systemen, die uns umgeben, repräsentiert oder angerufen werden, kontinuierlich gebildet und verändert“ (Hall 1994: 182f.).

Der Sozialpsychologe Keupp, dessen Konzept in den letzten Jahren große Resonanz gefunden hat, sieht die Identität als kein stabiles und homogenes Ganzes, sondern vielmehr als ein Patchwork (vgl. Keupp et al. 2002). Die Identität wird als etwas beschrieben, das sich im Zusammenwirken mit Kultur und Gesellschaft ständig verändert und entwickelt. Das Konzept von Keupp et al. beruht dabei auf Becks⁹⁵ Individualisierungsthese und auf dem Konzept der Risikogesellschaft und erfasst die veränderten Bedingungen der Identitätsentwicklung in der Postmoderne. Anstelle des „festen Kerns des Ichs“ (Erikson 1973) wird die lebenslange Identitätsarbeit zum Thema. In der kontinuierlichen Identitätsarbeit „versucht das Subjekt situativ stimmige Passungen zwischen inneren und äußeren Erfahrungen zu schaffen und unterschiedliche Teilidentitäten zu verknüpfen“ (Keupp et al. 2002: 60). Das Konzept der „Patchwork-Identität“ betont die Chancen des Individualisierungsprozesses und interpretiert die 'Identitätsarbeit' als kreativen Prozess der Selbstorganisation (vgl. Keupp et al. 2002). Im Gegensatz zu Bauman (2003), der von der Unmöglichkeit spricht, verschiedene Teilidentitäten zu einem kohärenten Identitätsgefüge zusammenzubringen, entwickeln Keupp et al. Indizien gelungener Identitätsarbeit. Laut Bauman müssen wir lernen, mit

⁹⁴ Keupp et al. schreiben in diesem Zusammenhang: „Die Debatte um die Identität gleicht einer Kampfstätte [...]. Da werden gewaltige Wortkaskade aufgeboden, um die Differenzen zwischen modernen und postmodernen Entwürfen ordentlich zu inszenieren oder zu leugnen“ (Keupp et al. 2002: 26).

⁹⁵ Es geht um Becks einflussreichstes soziologisches Werk „Risikogesellschaft“ (1986).

unzusammenhängenden Teilidentitäten zu leben:

„Die Suche nach Identität gleicht einem fortlaufenden Kampf, einem Versuch, das Flüchtige und Flüssige zu formen, den Fluss zu bändigen, das Formlose zu formen. Wir kämpfen, um diese ärgerliche Flüchtigkeit zu leugnen oder sie zumindest mit der dünnen Schicht der Form zu überdecken; wir wenden unsere Augen von den Dingen, die wir nicht ertragen können, ab. [...] Identitäten sind stabil und fix nur im Schein des Blitzlichts, das sie für einen Moment von außen erhellt. Jede Stabilität, die sich dem biographischen Blick von innen heraus erschließt, ist verletzlich, zerbrechlich und immer in Gefahr, von den Strömen und Gegenströmungen erfasst zu werden, deren Kräfte jede sich bildende Form wieder auflöst“ (Bauman 2003: 100f.).

Keupp et al. plädieren für drei Modi alltäglicher Identitätsarbeit: Kohärenz, Anerkennung und Authentizität. Jedes Individuum muss die *Kohärenz* immer wieder selbst herstellen. Es geht, so Keupp et al., vielmehr um eine Neuformulierung von Kohärenz (vgl. Keupp et al. 2002: 246). Die Möglichkeit der Herstellung von Kohärenz sehen Keupp et al. in der 'narrativen Identität', in Sinn stiftenden Geschichten. Über die Selbstnarration kann das Subjekt seine Identitätsbildung voranbringen (vgl. ebd.: 208). Keupp et al. beschreiben das Subjekt als Darsteller auf einer gesellschaftlichen Bühne, dem keine fertigen Drehbücher geschrieben werden; das Subjekt bekommt die Möglichkeit, in jedem konkreten Fall sein eigenes passendes Drehbuch zu schreiben. Mit der Konfrontation mit anderen Drehbüchern wird die Einzigartigkeit des eigenen Drehbuches in Frage gestellt (vgl. ebd.: 251).

Die Identitätsfrage ist von der Anerkennungsfrage nicht zu trennen (vgl. ebd.: 252). Die *Anerkennung* hat zwei feste Bausteine: Selbstanerkennung und Anerkennung durch Andere. Als besonderes Charakteristikum der Postmoderne gilt, dass die Anerkennung nicht mehr selbstverständlich über Status, Milieu und Klassenzugehörigkeit vermittelt wird, sondern, dass sie immer wieder neu durch den Austausch mit Anderen gewonnen werden muss (vgl. ebd.: 258f.).

Authentizität hat nach Keupp et al. viel mit dem subjektiven Selbstgefühl zu tun. Die Authentizität befähigt das Individuum, sich selbst zu positionieren. Ein hohes Selbst- und Kohärenzgefühl verhelfen zu einem höheren Maß an Authentizität (vgl. ebd.: 263f.).

Kohärenz, Anerkennung und Authentizität bilden einen Zusammenhang und gehen ineinander über. Sie beeinflussen auch die *Handlungsfähigkeit* der Subjekte (vgl. ebd.: 269).

Keupp et al. machen auf zwei Perspektiven aufmerksam, die zum Verständnis alltäglicher Identitätsarbeit von Bedeutung sind: die ressourcentheoretische und narrationstheoretische

Perspektive. Die Autoren schreiben in diesem Zusammenhang: „Die Qualität der erreichbaren Handlungsfähigkeit hängt entscheidend von der *Ressourcen* der Person ab, von den individuellen, subjektiven Ressourcen, die ein Subjekt für seine Identitätsarbeit zu mobilisieren vermag“ (vgl. Keupp et al. 2002: 269). Für die Identitätsarbeit sind die Ressourcen sehr wichtig, sie erfüllen eine doppelte Funktion: Sie sind Energien und Orientierungen, Mittel und Ziele (vgl. ebd.). Auch die *Selbstnarration* gehört zur Identitätsarbeit: „Das Verfertigen von Selbstnarrationen ist der erzählerische Prozess, in dem Subjekte sich selbst verstehen, sich anderen mitteilen und so ihren narrativen Faden in das Gesamtgewebe einer Kultur, die auch eine Erzählung ist, einweben“ (vgl. ebd.: 270).

Keupp et al. stellen abschließend fest, dass Kohärenz, Anerkennung, Authentizität, Handlungsfähigkeit, Ressourcen und Narration wichtige Elemente alltäglicher Identitätsarbeit sind (vgl. ebd.).

Andere Theoretiker der Postmoderne bezeichnen das Individuum als „Baumeister des eigenen Selbst“ (Eickelpasch/Rademacher 2004: 7) und die Identitätsarbeit des einzelnen Subjekts als „riskante Chance“ (ebd.). „Die gesellschaftliche Forderung, sich aus vorgefertigten Fragmenten [...] eine eigene Biografie und eine eigene Identität zu konstruieren, stellt für den Einzelnen ein anstrengendes, störungsanfälliges, riskantes Unterfangen dar“ (ebd.). In der pluralisierten und fragmentierten Welt der Postmoderne gewinnt das Individuum an Wahlmöglichkeiten für die Gestaltung seiner Biographie, verliert dabei aber kollektive Sicherheit und Zugehörigkeit.

„Identitäten gleichen in der zerrissenen Welt der Spätmoderne nicht fertigen Behausungen mit einem dauerhaften Fundament und einem schützenden Sinn-Dach, sondern permanenten, lebenslangen Baustellen, auf denen die freigesetzten oder 'versetzten' (dislocated) Individuen ohne festgelegten Bauplan und unter Verwendung vorhandener Bausätze und Sinnangebote sich (bis auf weiteres) eine Unterkunft schaffen. Je nach situativem und biografischem Erfordernis sind An- und Umbauten fällig“ (ebd. :14).

Die hier skizzierten Ansätze des postmodernen Verständnisses des Begriffs Identität zeigen, dass der Begriff neu interpretiert und erweitert wird. Unter den Bedingungen der Postmoderne erfährt der Begriff ständig neue, davor unbekannte Facetten. In Zeiten der Globalisierung ist die von Greverus formulierte Identitätsformel „Sich Erkennen, Erkannt- und Anerkannt werden“ (Greverus 1995: 219) zum Leitgedanken von einzelnen Individuen, Gruppen und Nationen geworden (vgl. Eickelpasch/Rademacher 2004: 5).

4.2 Nationale Identität

*In der modernen Welt gehört die Zugehörigkeit zu einer Nationalkultur, in die man hineingeboren wird, sicher zu den machtvollsten Quellen kollektiver Identität.
Eickelpasch/Rademacher 2004: 68*

Was macht eine Nation zur Nation? Ist das die Gemeinsamkeit einer Ethnie oder eines Territoriums? Vielleicht auch einer Sprache? Hall geht in seinem berühmten Werk „Rassismus und kulturelle Identität“ davon aus, dass eine nationale Kultur ein *Diskurs* ist, „eine Weise, Bedeutungen zu konstruieren, die sowohl unsere Handlungen als auch unsere Auffassungen von uns selbst beeinflusst und organisiert“ (Hall 1994: 201). Mit der Herstellung der Bedeutung 'Nation' konstruieren nationale Kulturen Identitäten. Die Individuen identifizieren sich mit diesen Bedeutungen, die in den Geschichten enthalten sind, die über die Nation erzählt werden. Die Geschichten bestehen aus Erinnerungen, die die Vergangenheit und die Gegenwart verbinden, und aus Vorstellungen, die über sie konstruiert werden (vgl. ebd.).

Jansen und Borggräfe stellen fest, dass der Begriff 'Nation' aus dem lateinischen Wort 'natio' stammt und 'Abstammung', 'Geburtsort' oder 'Volksstamm' bedeutet (vgl. Jansen/Borggräfe 2007: 10). Spätestens im 18. Jahrhundert, seit der Französischen Revolution, hat der Begriff eine politische Bedeutung bekommen. Die Autoren definieren den Begriff 'Nation' wie folgt: „Die Nation basiert [...] einzig auf der inneren und freiwillig geäußerten Überzeugung ihrer Mitglieder, dass sie zusammengehören“ (ebd.: 11). Nationen bilden Nationalstaaten heraus, die übrigen Völker, die „innerhalb eines Staates eine sprachlich oder kulturell abgrenzbare Einheit bilden“ (ebd.: 16), werden als 'Nationalitäten' bezeichnet. Der Begriff 'Nationalität' bedeutet aber zugleich die individuelle Nationszugehörigkeit einer Person (vgl. ebd.). Beide Begriffe können, laut Jansen und Borggräfe, voneinander nicht scharf getrennt werden. Sie stehen für die Idee der Region und die Idee des Nationalstaates zueinander (vgl. ebd.).

Laut Hall konstruiert sich eine Nation aus folgenden fünf Elementen (vgl. Hall 1994: 202ff.):

1. *Erzählung der Nation*, die in den Nationalgeschichten, in der Literatur und der Alltagskultur immer wieder vorgetragen wird. Dadurch wird die identitätsstiftende gemeinsame Vergangenheit hergestellt.
2. Betonung von *Ursprüngen und Kontinuität der Nation*: Historische Kontinuität der Nation und ihr Ursprung sind wichtige Säulen nationaler Identität.

3. *Erfindung der Tradition*: Erfundene Traditionen beeinflussen die historische Kontinuität der Nation und ihre Vergangenheit.
4. *Gründungsmythos*: Erzählungen über den Ursprung der Nation und des Volkes bekräftigen die nationale Identität.
5. Die Idee eines „reinen, ursprünglichen 'Volkes'“ (ebd.: 203) ist ein wichtiger Baustein der nationalen Identität.

Geistige Prinzipien der Einheit der Nation sieht Hall in drei Dingen: *Erinnerungen* an die Vergangenheit, der *Wunsch*, zusammen zu leben, und die Fortsetzung des *Erbes* (vgl. Hall 1994: 204f.).

Eickelpasch und Rademacher gehen von der Tatsache aus, dass „Nationen immer von tiefen ethnischen, sprachlichen und kulturellen Spannungen durchzogen sind“ (2004: 74), was den Hang erzeugt, die Differenzen unter dem Begriff 'Nationalkultur' einzuordnen, d. h., sie unter einer kulturellen Identität zu vereinen. Hall stellt fest:

- dass „nationale Kulturen nicht als etwas Einheitliches, sondern als einen diskursiven Entwurf“ gedacht werden sollen, „der Differenzen als Einheit oder Identität darstellt“ (Hall 1994: 206) und
- „Alle modernen Nationen sind kulturell hybrid“ (ebd.: 207).

Weiterhin betonen Eickelpasch und Rademacher (2004: 73f.) die Tatsache, dass „die meisten modernen Nationen aus disparaten Ethnien, Kulturen und Sprachgemeinschaften“ bestehen, die „nur durch einen langen Prozess gewaltsamer Eroberungen vereinigt wurden“.

Volkan, der sich in seinen Studien den Charakteristika ethnischer und nationaler Gruppen widmet, nennt nationale Identität „Großgruppenidentität“ und definiert sie als „die subjektive Erfahrung von Tausenden oder Millionen von Menschen, die durch ein dauerndes Gefühl des Gleichseins miteinander verbunden sind, während sie gleichzeitig auch viele Charakteristika mit anderen fremden Gruppen teilen“ (Volkan 2003: 48). Zur Großgruppenidentität tragen Symbole bei, die eine Großgruppe übereinstimmend verwendet. Eine besondere Rolle spielt dabei das Symbol des Blutes, das sehr stark zur Abgrenzung von anderen Gruppen und der Festigung des Wir-Gefühls dient (vgl. Volkan 2003: 133). Großgruppen stärken ihre Identität auch durch Rituale, die über Generationen weitergegeben werden und in Krisenzeiten eine

besondere identitätsstiftende Bedeutung erhalten. Eine solche Krisensituation kann in der Migration entstehen, was dazu führen kann, dass Migranten in der Fremde mehr auf Rituale achten als ihre Landesleute in der Heimat.

Die transgenerationale Weitergabe der nationalen Identität findet größtenteils in Elternhäusern statt, ebenso wie die transgenerationale Weitergabe von Traumata, wie die israelische Wissenschaftlerin Wardi (1997) feststellt. Wardi beschäftigt sich in ihren Studien mit den Fragen, wie durch Vertreibung und Vernichtung ausgelöste Traumata von einer Generation an die nächste weitergegeben und von den Kindern und Enkelkindern der Überlebenden verarbeitet werden. Wie wirken sich die Traumatisierungen der Holocaust-Überlebenden auf die nächsten Generationen aus? Wie gehen die Kinder und die Enkelkinder der Holocaust-Überlebenden damit um? Die Studie von Wardi liefert einige Erkenntnisse in Bezug auf nationale Identität von nachfolgenden Generationen der Holocaust-Überlebenden. Die Autorin, die als Psychotherapeutin tätig ist, weist darauf hin, dass Kinder den Eltern oft dazu dienen, ihr eigenes zerstörtes Identitätsgefühl wiederherzustellen (vgl. Wardi 1997: 58f.). Weiterhin stellt Wardi fest, dass Kinder in solchen Familien den „gewaltigen Erwartungen der Eltern und in gewissem Maße sogar des gesamten jüdischen Volkes“ (ebd.: 31) ausgesetzt sind. Kinder sollen die durchbrochene Kontinuität der Familiengeschichte wiederherstellen, sie sind die Verbindungsglieder zwischen der Vergangenheit und der Zukunft – von Wardi werden sie „Gedenkkerzen“ (Wardi 1997: 62) genannt. Solche Kinder werden zu 'Rettern' der Familie, sie stellen den Bezug zur unaussprechlichen Vergangenheit der Familie her und führen sie in die Zukunft. Die Kinder werden von den Eltern als „Verlängerung ihrer selbst“ (ebd.: 59) betrachtet, was die Bildung einer eigenständigen Identität bei den Kindern verhindern kann. Die Kinder verinnerlichen die Ich-Anteile ihrer Eltern als Teile ihrer eigenen Persönlichkeit und werden somit in das psychische Drama der Eltern verstrickt. Die nächsten Generationen können sich somit von den Eltern nicht ablösen und identifizieren sich mit der Opferrolle (vgl. Wardi 1997: 214).

Wilberg, die das Konzept der nationalen Identität bei 14-Jährigen in Polen und in Deutschland empirisch untersucht, hebt kulturelle Besonderheiten und nationale Traditionen als dominierende Elemente einer nationalen Identität hervor. Die Autorin definiert nationale Identität als Teil des Selbstkonzeptes eines Individuums, der aus dessen Wissen über seine Zugehörigkeit zu einer nationalen Gruppe, verbunden mit dem Wert und der emotionalen

Bedeutung, die dieser Gruppenmitgliedschaft beigemessen werden, erwächst (vgl. Wilberg 1995: 16f.). Nationale Identität stellt, so Wilberg, in der Adoleszenzphase einen besonderen Bereich der Welterfahrung dar. Die Ausprägung der nationalen Identität wird in einem wesentlichen Teil durch die soziale Umgebung bestimmt. Die Einstellung zur eigenen Nationalität wird für Heranwachsende im Kontext der unmittelbaren Bezugsgruppen geformt, zu Hause, in der Schule, in Peergroups. Die nationale Identität ist eine unabhängige Form der Welterfahrung und der Selbstreflektion (vgl. ebd.: 55).

Obwohl der Begriff 'Nation' seine Aktualität immer noch nicht verloren hat, wird seine Idee, so Eickelpasch und Rademacher, durch die Migrationsbewegungen von Menschen unterschiedlicher nationaler, kultureller, sprachlicher und religiöser Herkunft erschüttert. Als Resultat dieser nationalen und kulturellen Verbindungen entstehen Mischidentitäten (vgl. Eickelpasch/Rademacher 2004: 76). Hall stellt fest: „Nationale Identitäten befinden sich im Niedergang, während neue Identitäten der Hybridität ihren Platz einnehmen“ (Hall 1994: 209).

4.3 Sprache und Identität im Migrationskontext

„Deine Sprache verrät dich!“ (Mt. 26,73)

Die Sprache ist ein wesentliches Element der kulturellen Identität und gleichzeitig ihr Vermittler. Durch die Sprache werden Werte und Traditionen vermittelt. Das Aufwachsen mit einer bestimmten Sprache steht in Wechselwirkung zu der Formung der ethnischen und kulturellen Identität des Individuums. Krumm hebt die Bedeutung der Sprache im Leben eines Individuums hervor: „Sprache entwickelt die Bindekraft, die uns Zugehörigkeit erfahren lässt, ebenso wie unsere kulturelle Identität die Zugehörigkeit zu Religion und einer Wertegemeinschaft weitgehend über Sprache erfahren wird“ (Krumm 2007: 3).

Der Zusammenhang zwischen Sprache und Identität ist, so Kresic, an zwei Gesichtspunkten erkennbar:

- Sprache als Voraussetzung/Bedingung für Identität (bzw. für ihre Herausbildung im Sinne von Selbsterkenntnis und Selbstreflexion).

- Sprache als Kennzeichen/Symbol von Identität(-en) (d.h., Identität manifestiert sich im Sprachgebrauch) (vgl. Kresic 2004: 506).

Im Bezug auf die Rolle der Sprache bei der Identitätsbildung spielen beide Gesichtspunkte eine bedeutende Rolle:

- Die Entwicklung einer guten Sprachkompetenz sowohl in der Muttersprache als auch in der Zweitsprache, z. B. bei Migrantenkindern, ist Voraussetzung für das Herausbilden einer ausbalancierten Identität.
- Sprache ist ein Kennzeichen unseres personalen Ichs. Sprachäußerungen enthalten Hinweise auf unsere physische (Alter und Geschlecht), psychische (Intelligenz, Persönlichkeit), geografische (regionale Herkunft) und soziale (Schichtzugehörigkeit, Status) Identität. Auch solche Aspekte wie ethnische und nationale Zugehörigkeit (in Form von Akzenten und fremdsprachlichen Varietäten) sind ebenfalls an der Sprache erkennbar (vgl. Kresic 2004: 506f.).

Migration ist immer ein Prozess des Ausbalancierens: Die mitgenommene Herkunftssprache, mit den an sie geknüpften personalen und soziokulturellen Identitätsmerkmalen, muss mit der neu erlernten Sprache in Einklang gebracht werden. Anderenfalls besteht die Gefahr des Identitätsverlusts: Das Individuum fühlt sich nirgends mehr zuhause, schwankt zwischen den Sprachen und den Gesellschaften.

Das Erlernen einer neuen Sprache ist für die Identität eines migrierten Individuums von großer Bedeutung. Sprache und Identität stehen in Abhängigkeit zueinander (vgl. Kuhn-Lääs 2002: 26). Mead stellt fest: „Ein Mensch lernt eine neue Sprache und erhält dadurch [...] eine neue Seele. Er versetzt sich in die Haltung jener, die diese Sprache verwenden. [...] In diesem Sinn wird er zu einem anderen Menschen“ (Mead 1978: 331). Datta (2005: 78) plädiert dafür, dass die Sprache des Aufnahmelandes nicht nur eine unabdingbare Voraussetzung für die Integration ist, sondern auch für die Entwicklung der Identität eines migrierten Individuums unter den Migrationsbedingungen.

Die zwei- bzw. mehrsprachigen Personen, die Migrationserfahrungen gesammelt haben, leben oft in zwei kulturellen Systemen gleichzeitig. Sie verhalten sich nach den Regeln und Normen der jeweiligen Kultursysteme, fühlen sich in beiden Sprachen und Gesellschaften wohl (vgl. Oksaar 2003: 32). Solche Personen vereinen in sich mehrere, oft sogar sich ausschließende,

Teilidentitäten. Sie fühlen sich jeder Gruppe auf besondere Art und Weise zugehörig, indem sie die Verhaltensmuster, die Kultur und die Sprache als einen Teil ihrer eigenen persönlichen Identität empfinden.

Migration bedingt (besonders bei adoleszenten Jugendlichen) eine Umstrukturierung des Identitätsprofils, wodurch einige identitätskonstituierende Merkmale, die früher eher irrelevant waren, plötzlich an Bedeutung gewinnen. Bei den eingewanderten Minderheiten kommt es in der Aufnahmegesellschaft oft zum Umdenken bezüglich des Stellenwertes ihrer eigenen Sprache. So wird z. B. die fremde Zuweisung „Russe“ in Deutschland zum Teil der Identität der russischsprachigen Migranten. Dadurch, dass man sich mit der russischen Sprache identifiziert, bekommt die Sprache eine neue Bedeutung für Migranten. Da Russisch für viele Menschen in der ehemaligen Sowjetunion die Muttersprache war, obwohl man nicht in Russland geboren wurde und in einer anderen (ukrainischen, usbekischen etc.) Kultur aufgewachsen ist, wird die Sprache in der Migration anders bewertet. Viele Migranten wuchsen in ihrer Heimat zweisprachig auf (z. B. ukrainisch-russisch, georgisch-russisch etc.), in der Migration gewinnt eine Sprache durch Fremdzuweisung für die eigene Identität an Bedeutung. Die Sprache symbolisiert in diesem Fall den kulturellen (den sowjetischen?) Hintergrund dieser Migrantengruppe.

Welche Relevanz hat Sprache für die Identität einer Ethnie? Da Jiddisch und Hebräisch in der ehemaligen Sowjetunion verboten waren⁹⁶, „war [...] die kollektive Identität der russischsprachigen Juden [...] auf ihrem eigenen Selbstbewusstsein und der subjektiven Fremdzuweisung der russischen Mehrheit gegründet“ (Gladilina/Brovkine 2005: 151). In der Forschungsliteratur zu dieser Thematik besteht weitgehend Einigkeit darin, dass Sprache zwar ein wichtiges, aber kein unabdingbares Merkmal ethnischer Identität ist (siehe dazu Haarmann 1991; Kuhn-Lääs 2002; Volkan 2003). Eine ethnische Gruppe kann ihre Sprache aufgeben, ohne dass sie aufhört, als eigenständige Ethnie zu existieren, da für sie andere Merkmale wie z. B. Religion oder geschichtliche Erfahrungen identitätskonstituierend sind. Die Sprache steht aber, wenn sie verwendet wird, als Symbol ethnischer Zugehörigkeit. Da im Judentum zum Jude-Sein die bewusste Pflege der jüdischen religiösen Kultur und der Sprache gehört, durch welche diese Kultur tradiert wird, ist das Erlernen des Hebräischen von vielen in der Diaspora lebenden Juden von großer Bedeutung. Hier nimmt die Sprache eine identitätsstiftende Rolle an.

⁹⁶ Siehe Kapitel 2.2.3.

4.4 Identität in der Migration. Hybrididentitäten

Im Zeitalter der Globalisierung gewinnen die Migrationsströme immer mehr an Bedeutung für die Identitätsbildung. Die Migranten überschreiten nicht nur Staatsgrenzen, sondern auch Kultur-, Sprach- oder Religionsgrenzen (vgl. Eickelpasch/Rademacher 2004: 65). Kulturen sind in der modernen globalisierten Welt in Folge von Migrationsprozessen und zunehmend an Bedeutung gewinnenden globalen Kommunikationssystemen und ökonomischen Abhängigkeiten vernetzt und miteinander verbunden (vgl. Welsch 1997; Hauenschild 2005).

Laut Grinberg/Grinberg sind migratorische Prozesse potenziell traumatisierend. Drei Faktoren sind hier von Bedeutung:

- die prämigatorische Persönlichkeitsstruktur,
- die Reaktionen der Zurückgebliebenen,
- die Reaktionen der Aufnahmegesellschaft (vgl. Grinberg/Grinberg 1990: 128).

Hettlage-Varjas und Hettlage (1995) prägen den Begriff der 'Übergangsidentitäten' im Migrationsprozess. Es wird davon ausgegangen, dass eine Identität durch die Migration erschüttert wird. Eine Neuorganisation solch einer Identität erfordert Zeit. Die Autoren konstatieren in der Migration eine große Diskrepanz zwischen der realen konkreten Welt mit ihren alltäglichen Anforderungen und den Möglichkeiten der emotionalen Verarbeitung von Erfahrungen.

Die Migrationserfahrung kann auch zur zwanghaften Anpassung an die Kultur des Aufnahmelandes führen. Als eine Reaktion auf das Scheitern der Assimilierungsbestrebungen vieler Migranten nennt Ha (1999) „Selbstethnisierung“ und übt Kritik an dieser Überlebensstrategie der Migranten, die „ihre vielfältigen kulturellen Identitäten auf eine einzige ethnische Identität“ reduzieren. Hooks behauptet: „Die Verleugnung der eigenen Spezifik führt zu einer Abwertung des eigenen Selbstbildes, der Angst vor der eigenen Selbstwahrnehmung und letztlich zum Selbsthass, der symptomatisch für eine *gefährdete Identität* [Hervorh. i.O.] ist“ (Hooks 1994: 9ff.).

In postmodernen Migrationsgesellschaften entstehen immer heterogenere Bindungen. Hall und Bhabha – zwei führende Wissenschaftler der Postkolonialismustheorie – haben diese

Entwicklung sehr treffend zusammengefasst: Das Leben der Migranten stellt sich Bhabha in einem Raum des 'Dazwischen' vor. Da sich für Migranten die Grenzen zwischen Heimat und Fremde auflösen, müssen sie sich ständig in den Wechseln zwischen 'Zuhause' und 'Anderswo' verorten (vgl. Bhabha 1994). Hall nennt solche Individuen „Übersetzer“ (Hall 1994: 218) und spricht vom „doppelten Bewusstsein“ (ebd.: 219). Beck bestätigt diese Theorie und nennt die Ära der Spätmoderne „das Zeitalter der Dolmetscher“ (Beck 1999: 1).

Beck-Gernsheim stellt fest, dass transkulturelle Identitätsbildungsprozesse selten konfliktfrei ablaufen. Man müsse aber solche Identitäten nicht als Abweichung und Störung betrachten: „eine Identität, die mehrere Kulturen und Herkunftsländer verbindet, ist so gesehen nicht länger notwendig instabil und gefährlich. Im Gegenteil, sie ist im Grund durchaus normal“ (Beck-Gernsheim 2004: 102). Sehr gelungene Metapher von Beck-Gernsheim spitzt dies zu: „Zwischen allen Stühlen? Auf allen Stühlen!“ (ebd.).

Hauenschild und Wulfmeyer betonen die Bedeutung der Kultur für die Identitätsentwicklung eines Menschen wenn sie schreiben: „Kulturen haben für das Individuum eine Orientierungsfunktion für die Identitätsbildung, indem sie kulturelle Ressourcen als Identifikationsangebote bereitstellen“ (Hauenschild/Wulfmeyer 2005: 185). Das Leben in zwei (oder mehreren Kulturen) erfordert eine Neubestimmung der eigenen Identität. Die Zugehörigkeit zu mehreren kulturellen Bezugssystemen stellt den Menschen vor neue Aufgaben. Diese Aufgaben beinhalten disparate kulturelle, sprachliche und soziale Elemente, die neu zusammengefügt werden müssen – so entstehen Hybridbildungen. Die Zugehörigkeit zu verschiedenen Kulturen macht die Identität der „Übersetzer“ aus (vgl. ebd.; Bolscho 2005).

Das Konzept der 'Hybridität' der Identitäten wurde von Bhabha entwickelt. Bhabha bezeichnet die Hybridität als „dritten Raum“ (Bhabha 1994: 139), der aus der Übersetzung zwischen den kulturellen Räumen entsteht. Gelungene Übersetzung ermöglicht eine neue (bessere) Qualität von Zugehörigkeit (vgl. ebd.: 139ff.). Hybridität ist, nach Bhabhas Verständnis, immer ein Aushandlungsprozess, nie eine abgeschlossene Identität. Die Hybridität verbirgt immer auch eine Ambivalenz, die aber nicht als Defizit verstanden wird, sondern als Möglichkeitsraum und Handlungskompetenz (vgl. Sauter 2000: 299f.). Die Menschen, die Migration erfahren haben und deren Identitäten dadurch (mit)geprägt sind, fungieren, so Hall, als Übersetzer

zwischen den Welten. „Menschen, die zu solchen Kulturen der Hybridität gehören, mussten den Traum oder die Ambition aufgeben, irgendwie die 'verlorene' kulturelle Reinheit, einen ethnischen Absolutismus, wieder entdecken zu können. Sie sind unwiderruflich Übersetzer“ (Hall 1994: 218).

4.5 Von Kultur über Transkulturalität zu Hyperkulturalität

Das traditionelle Kulturverständnis wurde gegen Ende des 18. Jahrhunderts maßgeblich durch Herder geprägt. Herder stellt Kulturen nach dem Modell von Kugeln dar und erklärt paradigmatisch: "Jede Nation hat ihren *Mittelpunkt* der Glückseligkeit *in sich* wie jede Kugel ihren Schwerpunkt!" (Herder 1967: 44, Hervorh. i.O.).

Im Herderschen Modell sind Kulturen klar voneinander abgesetzt und überschneiden sich nicht. Kultur bei Herder ist immer „Kultur eines Volkes“ (Welsch 1994: 3). Das Volk wird als Träger und Produzent der Kultur verstanden. Gleichzeitig soll die Kultur das Leben des betreffenden Volkes im Ganzen wie im Einzelnen prägen und jede Handlung zu einem unverwechselbaren Bestandteil gerade dieser Kultur machen. Jede Kultur soll sich als Kultur eines Volkes von den Kulturen anderer Völker unterscheiden (vgl. ebd.)⁹⁷.

Bei der Entwicklung des Kulturbegriffes wurde bereits von Herder die gegenseitige Beeinflussung von Völkern genannt. Die Präfixen 'inter' und 'multi' kamen aber erst Mitte der 1970er, Anfang der 1980er Jahre in die pädagogischen Diskussionen in Deutschland.⁹⁸ In den 1990er Jahren werden die Begriffe 'Interkulturalität' und 'Multikulturalität' sehr populär: Die Zahl der Publikationen zu diesen beiden Themen nimmt sprunghaft zu (vgl. Elberfeld 2007: 90; Földes 2009).⁹⁹ Földes macht auf die Tatsache aufmerksam, dass der Begriff 'Interkulturalität' sehr unterschiedlich definiert wird: wie z. B. „die Dialogfähigkeit der Kulturen“ (Yudina 2007: 272), „die Begegnung von Kulturen“ (Bodó 1994: 112), „Kontakte zwischen Kommunikationsgemeinschaften, die sich verschiedener Sprachen bedienen“ (Boeckmann 2006: 1), „gegenseitige Beeinflussung von Kulturen“ (Czachesz 2007: 4),

⁹⁷ Ein Überblick über verschiedene Definitionen des Begriffs 'Kultur' siehe z. B. bei Földes (2009).

⁹⁸ Elberfeld weist darauf hin, dass in den USA und in Kanada bereits während des Zweiten Weltkrieges von intercultural education gesprochen wurde (vgl. Elberfeld 2007: 90).

⁹⁹ Einen Überblick über die in den 1990er Jahren entstandenen Publikationen ist bei Elberfeld (2007) zu finden.

„Fähigkeit zur Kooperation, zu Toleranz und Partnerschaft“ (Dethloff 1993: 36). Sehr treffend definiert m. E. Welsch den Begriff 'Interkulturalität':

„Das Konzept der Interkulturalität sucht nun nach Wegen, wie die Kulturen sich gleichwohl miteinander vertragen, miteinander kommunizieren, einander verstehen oder anerkennen können. Hier hat die Suche nach interkulturellen Konstanten ein unerschöpfliches (weil ergebnisloses) Betätigungsfeld“ (Welsch 2002a: online).

Auch das Konzept der Multikulturalität greift laut Welsch „die Probleme des Zusammenlebens verschiedener Kulturen innerhalb einer Gesellschaft auf“ und „geht von der Existenz klar unterschiedener, in sich homogener Kulturen aus [...] innerhalb ein und derselben staatlichen Gemeinschaft“ (Welsch 2002a: online).

Welsch unterzog in den 1990er Jahren die populären Konzepte der Interkulturalität und der Multikulturalität einer eingehenden Kritik und prägte stattdessen das Konzept der Transkulturalität (vgl. Welsch 1994, 2009). Welsch grenzt den Transkulturalitätsbegriff vom bisherigen Kulturverständnis ab, da er die Grundstrukturen der modernen Gesellschaften präziser erfassen will. Das Konzept von Welsch geht über das bisherige Verständnis der Kultur hinaus. Laut Welsch wird die klassische Vorstellung von in sich einheitlichen und nach außen hin abgegrenzten Nationalkulturen den veränderten Bedingungen moderner Gesellschaften nicht mehr gerecht:

„Die Kulturen [...] weisen heute eine Verfasstheit auf, die den alten Vorstellungen geschlossener und einheitlicher Nationalkulturen nicht mehr entspricht. Sie haben nicht mehr die Form homogener und wohlabgegrenzter Kugeln oder Inseln, sondern sind intern durch eine Pluralisierung möglicher Identitäten gekennzeichnet und weisen extern grenzüberschreitende Konturen auf. Insofern sind sie nicht mehr Kulturen im hergebrachten Sinn des Wortes, sondern sind transkulturell geworden. Transkulturalität [...] will anzeigen, dass sich die heutigen kulturellen Formationen jenseits der klassischen Kulturverfassung befinden und durch die klassischen Kulturgrenzen wie selbstverständlich hindurchgehen, diese überschreiten“ (Welsch 1994: 1).

Das Konzept der Transkulturalität geht als Gegenkonzept dazu von der historischen wie gegenwärtigen Beobachtung aus, dass Kulturen in sich uneinheitlich und nach außen hin grenzüberschreitend sind (vgl. Welsch 2009).

Welsch unterscheidet zwei Ebenen der Transkulturalität: die Makroebene und die

Mikroebene. Auf der Makroebene sieht Welsch den veränderten Zuschnitt heutiger Kulturen. Zeitgenössische Kulturen sind stark miteinander verbunden und verflochten. „Die Lebensformen enden nicht mehr an den Grenzen der Einzelkulturen von einst (der vorgeblichen Nationalkulturen), sondern überschreiten diese, finden sich ebenso in anderen Kulturen“ (Welsch 2009: 3). Weiterhin spricht Welsch von der „Hybridisierung“ der zeitgenössischen Kulturen, unter der er die Vernetzung der kulturellen Gehalte verschiedener Länder versteht. Die Hybridisierung der Kulturen ist für Welsch eine Folge von weltweiten Verkehrs- und Kommunikationssystemen sowie des globalen Kapitalismus (vgl. ebd.: 3f.). Transkulturalität findet man auch auf der individuellen Mikroebene. Die meisten Menschen sind in ihrer kulturellen Formation durch mehrere kulturelle Herkunft und Muster geprägt und tragen unterschiedliche kulturelle Elemente in sich (vgl. Welsch 2009: 5f.).

Mit der Entwicklung der postmodernen Gesellschaften kommen neue Konzepte hinzu, die den Anspruch haben, theoretisch-analytisch über Inter-, Multi- und Transkulturalität hinaus zu gehen. Der Begriff der Hyperkulturalität wurde 2005 von Han geprägt, der mit diesem Begriff die „kulturelle Dynamik von heute“ (Han 2005: 47) zu erfassen versucht: „Charakteristisch für heute ist der Horizontzerfall. Es verschwinden die sinn- und identitätsstiftenden Zusammenhänge. Fragmentierung, Punktualisierung und Pluralisierung sind Symptome der Gegenwart“ (Han 2005: 54). Die Folge bezeichnet Han wie folgt:

„Identitäten werden ‚zusammengestückelt‘ oder eine ‚eigene Religion‘ wird angesichts der zerfallenden Horizonte und unterschiedlicher Glaubensformen ‚zusammengestückelt‘. Die Hyperkultur [...] löst vielmehr eine zunehmende Individualisierung aus. Eigenen Neigungen folgend stückelt man die Identität aus dem hyperkulturellen Fundus von Lebensformen und -praktiken zusammen. So entstehen patchworkartige Gebilde und Identitäten“ (ebd.: 55).

Der Auslöser der Hyperkultur ist die Globalisierung, die „Kultur zu Hyperkultur“ macht. Hyperkulturalität ist nach Han ein „Nebeneinander“, eine „Ortlosigkeit“ und „Entauratisierung“ (vgl. Han 2005: 42). Griesse (2006: 23) vergleicht die Konzepte der Interkulturalität („entweder-oder“-Konzept), der Transkulturalität („sowohl-als auch“-Konzept) und der Hyperkulturalität („und“-Konzept) und konkretisiert das Konzept von Han mit einem Beispiel aus dem von ihm geleiteten deutsch-türkischem Forschungsprojekt, in dem die hyperkulturelle UND-Logik zum Ausdruck kommt. Ein Proband schreibt im Aufsatz, er sei: „Mixbürger, [...] Türke, [...] Nienburger, [...] Mindener, [...] Niedersachsen, [...] Westfalen - Lipper. Deutscher bin ich niemals [...] aber Europäer“.

Die Hyperkultur bezeichnet Han als „Kultur intensiver Aneignung“ des Fremden, das zum Eigenen wird (Han 2005: 61) und prophezeit für die Zukunft „die Verschmelzung der Nationen und Völker“ (ebd.: 66).

Das Zitat von Griesse (2006: 21) bringt die lang anhaltenden Debatten über die Rolle der Kultur für ein modernes Individuum (mit und ohne Migrationshintergrund) auf den Punkt:

„'Kultur' ist also ein biographisch aktiv erworbenes Merkmal der Persönlichkeit, Bestandteil der ‚persönlichen Identität‘, ebenso wie Religion und Identität, eine individuelle Eigenleistung und ist in Bezug auf die ‚soziale Identität‘ situations- und interaktionsabhängig zu sehen. ‚Kultur‘ ist also etwas Einzigartiges, d.h. ein nicht mit anderen geteiltes Merkmal, aber etwas Flexibles, Situationsabhängiges und vor allem etwas ‚selbst Gemachtes‘, eine sozialisatorische Eigenleistung des handelnden Individuums.“

4.6 Adoleszenz und Migration – eine doppelte Transformationsanforderung¹⁰⁰

Die Adoleszenz (von lat.: adolescere = heranwachsen) ist das Übergangsstadium in der Entwicklung des Menschen von der Kindheit hin zum vollen Erwachsensein. In verschiedenen Kulturen wird das der Adoleszenzphase zugeordnete Alter unterschiedlich aufgefasst. In Deutschland versteht man unter der Adoleszenzphase meist den Zeitraum zwischen 10 und 21 Jahren (vgl. Mutz/Scheer 1997). In diesem Zeitabschnitt ist eine Person biologisch gesehen ein Erwachsener, aber sozial und emotional noch nicht vollends gereift. Soziologisch gesehen ist Adoleszenz „die Übergangsperiode zwischen abhängiger Kindheit und selbstverantwortlichen Erwachsenseins. Psychologisch gesehen, ist es eine Zwischenphase, eine Zeit der Anpassung an das, was die jeweilige Gesellschaft mit Kindheit und Erwachsensein bezeichnet“ (Muuss 1971: 8).

Mecheril und Hoffarth unterscheiden zwei Adoleszenzbegriffe:

„Zum einen stellt Adoleszenz einen Erfahrungs- und Möglichkeitsraum der 'individuierenden' Verhältnissetzungen dar, der nicht notwendig und allein auf die gemeinhin als 'adoleszent' geltende biographische Periode beschränkt ist. Zum anderen ist 'Adoleszenz' eine kulturelle Konstruktion biographischer Periodizität, die nicht determinierend, aber wirkmächtig ist und

¹⁰⁰ Der Begriff wird in Anlehnung an King/Koller (2005) verwendet.

Handlungsweisen, Selbstverständnisse, Deutungs-, Legimierungs- und Plaubilisierungsmuster differentiell beeinflusst“ (Mecheril/Hoffarth 2006: 222).

Erdheim versteht die Adoleszenz als eine 'zweite Chance' für die Jugendlichen, in der die in der Kindheit angelegten Identitätsentwürfe noch einmal neu gezeichnet werden können. Die Adoleszenz ist die Phase der Korrektur von kindlichen Entwicklungsmustern und der Suche nach neuen (weiteren) Entwicklungsmöglichkeiten (vgl. Erdheim 1982).

In der psychoanalytischen Literatur wird Adoleszenz als Übergangsphase zwischen Kindheit und Erwachsensein betrachtet. Als Hauptaufgabe der adoleszenten Entwicklung sieht Bohleber die Identitätsbildung einer Person und macht den Zusammenhang von Identität und Adoleszenz deutlich:

„Von innen her bringt die sexuelle Reifung eine Umgestaltung und Neuordnung der Persönlichkeit in Gang und strebt auf ein vereinheitlichtes seelisches Ganzes hin. Von außen her bestehen Anforderungen, sich zu definieren, Rollen zu übernehmen, einen Beruf zu wählen und Beziehungen einzugehen. Identität stellt die Schnittstelle zwischen gesellschaftlichen Erwartungen an den einzelnen und dessen psychischer Einzigartigkeit dar, sie ist das Produkt der Vermittlung und eine dynamische Balance zwischen beiden Seiten“ (Bohleber 1996: 9).

In der Adoleszenzphase wandelt sich das Verhältnis der Jugendlichen zu ihren Eltern, gleichzeitig stellt sich ihre Psyche auf den geschlechtsreifen Körper ein. Eigene sexuelle Orientierung wird von Adoleszenten bewusst wahrgenommen sowie auch die eigene Geschlechtsidentität. All diese Veränderungen werden in die Entwicklung von Lebensentwürfen mit einbezogen. Das Verhältnis zu sich selbst und zur Umwelt verändert sich, die soziale Identität des Adoleszenten wird transformiert. Die neue veränderte Denkweise kann andere Perspektiven bieten, die eigene Herkunft ist in dieser Entwicklungsphase von großer Bedeutung. Die Eltern-Kind-Beziehung wird umgestaltet und die Rolle der Gleichaltrigen nimmt zu (vgl. King/Koller 2006: 10f.).

Sauter (2000: 280f.) beleuchtet drei wichtige Aspekte der Adoleszenz: Die innere Ablösung von den Eltern, die Gestaltung eigener (Liebes-) Beziehungen und die Entwicklung eigenständiger Lebensentwürfe. Die Ablösung von den Eltern ist eine schöpferische Phase des Übergangs. Sie umfasst die produktive Verarbeitung der Lebensgeschichte innerhalb der Adoleszenzphase. Es werden Lösungsmöglichkeiten für anstehende Konflikte gesucht,

kindliche Konstruktionen werden korrigiert, innere und äußere Realität wird umgestaltet.

Die Lebenswelten der Jugendlichen aus Migrantenfamilien in der Adoleszenz sind genauso vielseitig und komplex wie die anderer Jugendlicher. Jedoch ist eine spezifische Ausformung der Adoleszenz hier zu verzeichnen, „da durch Migration eine Differenzlinie problematisiert wird, die zu den grundlegendsten gesellschaftlichen Unterscheidungen gehört, die das 'Innen' von dem 'Außen' scheidet“ (Mecheril/Hoffarth 2006: 226f.).

Günther weist darauf hin, dass ein Individuum durch Migration mit äußeren und inneren Veränderungen konfrontiert wird, mit denen es sich auseinandersetzen muss. Der Migrationsprozess ist ein Umwandlungs- und Neubildungsprozess. Durch die Migration wird ein Mensch in seiner bisherigen Positionierung verunsichert, was eine Neuorientierung erfordert (vgl. Günther 2006: 105). King beschreibt dies wie folgt:

„In beiden Hinsichten – derjenigen der Adoleszenz und der Migration – geht es um Trennung und Umgestaltung, in diesem Sinne auch um eine verdoppelte Herausforderung, um eine mit der Migration selbst verbundene Transformation sowie um die Veränderungen zwischen Kindheit und Erwachsensein“ (King 2005: 61).

Rohr stellt fest, dass für adoleszente Identitätsentwürfe in der Migration die „Gleichzeitigkeit von externalisierenden und internalisierenden, Kontext gebundenen und individualistischen Strukturen im Kontext der Reorganisation der Identität“ (Rohr 2005: 60) charakteristisch ist.

Wenn Migration sich in der Adoleszenzphase eines Menschen vollzieht, ist es die doppelte Ablösung: Man durchlebt nicht nur eine Trennung von den Eltern und der Kindheit, sondern auch von der Herkunftskultur. Die Suche nach 'ihrem' Ort kann für Adoleszente eine andere Dimension annehmen. Viele Migranten kann diese Suche lebenslänglich begleiten, da die Adoleszenz in der Heimat nicht abgeschlossen wurde und die Identitätsbildung im Aufnahmeland ohne innerliche emotionale Verbindung zum Ort verlaufen ist. Es kann das Gefühl der Fremdheit entstehen, das viele Migranten zu Weiterwanderungen treibt (vgl. Schmidt-Bernhardt 2008: 153).

Schmidt-Bernhardt beschreibt sehr treffend die Unbestimmtheit, mit der die Adoleszenten in der Migration konfrontiert sind: „Adoleszente in der Migration erleben beides: Den unbestimmten Ort zwischen zwei Sprachen, zwei Gesellschaften, zwei Kulturen wie auch die Unbestimmtheit zwischen Herkunftsfamilie und eigenem Lebensentwurf“ (ebd.: 154).

Sauter macht, in Anlehnung an Bosse (1995), auf zwei Möglichkeiten der Bearbeitung dieser Ambivalenz aufmerksam:

- Die Auflösung durch die Unbewusstmachung einer der beiden gegensätzlichen Positionen und
- die Integration der Ambivalenzen in ein konsistentes Bewusstsein mit hoher Ambivalenztoleranz (vgl. Sauter 2000: 288).

Ein Adoleszenter strukturiert seine Erfahrungen in der Migration durch Zugehörigkeitsordnungen. In der Migration werden die Zugehörigkeiten zum Problem, besonders die Selbstverortung der heranwachsenden Einwanderer. Die Zugehörigkeit zu einer bestimmten ethnischen Gruppe und der Umgang mit der Ethnizität erhalten eine Brisanz. Das Zugehörigkeitsgefühl bekommt für adoleszente Migranten eine besondere Bedeutung. Die Jugendlichen bilden ihre eigenen Gruppen, in denen sie sich akzeptiert fühlen. Diese Strategie kann verschiedene Wirkungen haben: eine stabilisierende Wirkung, welche das Selbstvertrauen der Jugendlichen aufbaut oder aber auch eine Verzögerung der Einbindung in die deutsche Gesellschaft (vgl. Dietz/Roll 2003: 17).

Differenzen und Widersprüche zwischen Familie und Außerfamiliärem bekommen bei den Adoleszenten in der Migration eine ganz neue Bedeutung: Sie dienen als Anstöße für individuelle kulturelle Neubildung. Differenzen zwischen der Familie und der Kultur des Aufnahmelandes können durch Migration verschärft werden. Als Folge entstehen Vermischungen und Neubildungen sprachlicher, kultureller und normativer Praktiken (vgl. King/Koller 2006: 18). Akashe-Böhme bringt die Diskussion auf den Punkt, wenn sie schreibt:

„Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund müssen sich in einer Situation orientieren, in der sie einerseits den Bindungen an das Land und der Kultur ihrer Herkunft gerecht werden, also den Erwartungen ihrer Familie und ihrer Landesleute entsprechen, andererseits müssen sie den Erwartungen ihrer Peergroups und der weiteren Umgebung des Landes, in dem sie leben, nachkommen“ (Akashe-Böhme 2000: 27).

Adam weist auf die Anpassungsschwierigkeiten der Adoleszenten in der Migration hin. Er spricht von der „Anstrengung des doppelten Übergangs (vom kindlichen ins Erwachsenenalter und von einer Kultur in die andere)“ (Adam 2006: 127) und vom mit der Migration verbundenen Stress. Diskriminierungserfahrungen, die in der Regel traumatisierend

sind, können bei Jugendlichen psychische Auffälligkeit (mit)verursachen. Eltern von Migrantenkindern sehen in diesen oft „Hoffnungsträger“, an die sie die Erfüllung ihrer Träume und Wünsche delegieren. Auch wenn den Kindern diese Delegation gar nicht bewusst ist, werden sie damit belastet; es werden Schuldgefühle entwickelt (vgl. Adam 2006).

Die jungen jüdischen Migranten erleben die 'doppelte Transformation' in vielfacher Weise. Sie erfahren die doppelte Unbestimmtheit als Adoleszente und als Migranten. Die ethnische Selbstverortung als Jude oder Russe (Ukrainer etc.), die Auseinandersetzung mit der Herkunftskultur der Eltern und der Geschichte des Judentums, die Bestimmung der Zugehörigkeit und möglicherweise die Diskriminierung als Migrant sind die vielfältigen Facetten der Adoleszenz der jüdischen Jugendlichen. Hinzu kommt noch der Aspekt der Religion, der bei der Identitätsbildung der adoleszenten jüdischen Migranten eine bedeutende Rolle spielt.

5. Zusammenfassung der theoretischen Befunde und Fragestellung der Untersuchung

Im folgenden Kapitel werden die im theoretischen Teil der vorliegenden Dissertation vorgestellten historischen, bildungstheoretischen, migrationspezifischen und identitätstheoretischen Theorien zusammengefasst. Auf die wissenschaftlichen Erkenntnisse Bezug nehmend wurden die Fragestellungen formuliert, welche im nachfolgenden empirischen Teil der Arbeit mit der Analyse von Bildungsbiographien der jüdischen Kontingentflüchtlinge untersucht werden.

Die im zweiten Kapitel geschilderten Lebenspraktiken von sowjetischen Juden bieten einen wichtigen Ausgangspunkt, um eine Vorstellung darüber zu gewinnen, wie bestimmte historische Ereignisse die Lebens- und Bildungswege der Kontingentflüchtlinge beeinflusst haben. Die heute von vielen jüdischen Migranten aus der ehemaligen Sowjetunion vertretene Position, dass das 'Jüdisch-Sein' vor allem an der Nationalität festzumachen ist, findet ihren Ursprung in der sowjetischen Ideologie und der Pflichtangabe der Nationalität im Pass eines jeden sowjetischen Bürgers. Das Verbot der jüdischen Sprache und der Ausübung kultureller Praktiken sowie die atheistische Propaganda des Sowjetregimes haben das eigene Identitätsbild der sowjetischen Juden stark beeinflusst. Das Resultat der weltlichen sowjetischen Erziehung sieht man heute an den Zahlen der jüdischen Kontingentflüchtlinge, die nach ihrer Ankunft in Deutschland jüdischen Gemeinden beigetreten sind: Nur die Hälfte der mehr als 200.000 eingewanderten jüdischen Kontingentflüchtlinge definieren sich über ihre Religionszugehörigkeit. Die unterschiedliche jüdische Selbstverortung zeigt sich in verschiedenen Identitätskonzepten der jüdischen Einwanderer, die sich in der Polarität zwischen Traditionsbewusstsein und Anpassungswillen befinden (vgl. dazu Schoeps 2005, Jasper 2005; Kiesel 2007; Lagodinky 2007).

Für die vorliegende Untersuchung unentbehrliche statistische Daten über den Bildungsstand der eingewanderten sowjetischen Juden liefern die Studien von Kessler (1996), Schoeps et al. (1996, 1999), Gruber/Rüßler (2002) und Körber (2005). Die Autoren kommen zu dem Ergebnis, dass zwischen 60 und 75 Prozent der jüdischen Einwanderer einen Hochschulabschluss haben. Wie diese Tatsache die Bildungskarrieren der mitgebrachten Kinder und Jugendlichen beeinflusst, ist eine der im empirischen Teil der Arbeit zu

untersuchenden Fragen.

Migration stellt eine Herausforderung für Bildung dar. Pädagogische Konzepte zum Umgang mit kultureller Vielfalt waren eine Reaktion auf die gesellschaftlichen Veränderungen durch Migration. Im letzten Jahrzehnt fanden in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion und in der Migrationsforschung erste Schritte zu einem Perspektivenwechsel von Defiziten zu ungeahnten Ressourcen statt. Versuche, eine geringere Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern zu erklären, richteten sich längere Zeit hauptsächlich darauf, spezifische Eigenschaften der Migranten als wesentliche Ursachen verantwortlich zu machen. Es wurde davon ausgegangen, dass kulturspezifische „Mentalitäten“, „Wertvorstellungen“ und „Verhaltensweisen“ der Migranten ihren geringeren Bildungserfolg erklären. Die interkulturelle Pädagogik beruht auf zwei Grundsätzen: Auf dem Prinzip der Anerkennung und auf dem Prinzip der Gleichheit. Soremski (2010) stellt fest, dass die Schulkarriere der Kinder weniger von der sozialen Lage im Aufnahmeland als vielmehr von der Transmission vom kulturellen Kapital bestimmt ist. Das kulturelle Kapital, das Angehörige der Familien mit akademischem Hintergrund besitzen, wird an Kinder weitergegeben und erleichtert diesen den Zugang zu weiteren (Bildungs-)Ressourcen. Überträgt man diese Feststellung auf die hier zu untersuchende Migrantengruppe, könnte angenommen werden, dass jüdische Migrantenjugendliche überproportional hohen Bildungserfolg aufzuweisen haben. Dies ist in der vorliegenden Arbeit zu klären.

Die grundlegenden Erkenntnisse zur Entwicklung der Identität in der Migration sowie die Auseinandersetzung mit den Bedingungen, unter denen jugendliche Migranten aufwachsen, weisen für den vorliegenden Zusammenhang zentrale Hinweise auf: Migration stellt an die Betroffenen hohe Anforderungen. Die migrierte Person wird vor die Aufgabe gestellt, die Herausforderungen der zunächst unbekannten Umgebung zu bewältigen. Die Komponenten der neuen Umgebung werden in die eigene Identität integriert. Der Umgang mit dieser kritischen Lebenslage kann sehr unterschiedlich sein. Für manche Migranten stellt es keine Schwierigkeit dar, die Regeln (Umgangsformen, Sprache etc.) des neuen kulturellen Kontextes zu lernen, für andere ist der Wechsel in eine andere soziale, sprachliche und kulturelle Umgebung mit Konflikten verbunden, die sehr belastend sein können. Gelingt es der Person, die Konflikte zu lösen, indem die Balance zwischen den unterschiedlichen Teilidentitäten gefunden wird, entsteht eine neue hybride Identität (Bhabha 1994; Hall 1999)

oder eine transkulturelle Identität (Hauenschild/Wulfmeyer 2005), die verschiedene kulturelle (teilweise widersprüchliche) Elemente in sich vereint. Für adoleszente Migranten stellt die Migration eine doppelte Herausforderung dar. Sie befinden sich in einem Prozess der doppelten Transformation: derjenigen der Adoleszenz und derjenigen der Migration. Es wird nicht nur die Ablösung von den Eltern und der Kindheit vollgezogen, sondern auch von der gewohnten sozio-kulturellen Umgebung (vgl. King 2005; Günter 2006).

Die zwei- bzw. mehrsprachigen Personen, die für die vorliegende Studie befragt wurden, leben oft in zwei (oder mehreren) kulturellen Systemen gleichzeitig. Sie verhalten sich nach den Regeln und Normen der jeweiligen Kultursysteme, fühlen sich in beiden (oder mehreren) Sprachen und Gesellschaften wohl (vgl. Oksaar 2003: 32). Solche Personen können in sich mehrere, oft sogar sich ausschließende, Teilidentitäten vereinen. Sie fühlen sich jeder Gruppe auf besondere Art und Weise zugehörig, indem sie die Verhaltensmuster, die Kultur und die Sprache als Teile ihrer eigenen persönlichen Identität empfinden.

Aus den im Theorieteil vorgestellten Befunden und theoretischen Überlegungen werden Fragen bzw. Punkte für den Orientierungsleitfaden¹⁰¹ abgeleitet. Falls die Probanden in ihren Haupterzählungen die im theoretischen Teil der Arbeit aufgearbeiteten Themen selbst nicht ansprechen, werden sie als erzählexterne Fragen formuliert.¹⁰² Die Orientierung in Interviews mit Befragten geben die im Themenkatalog für Nachfragen (Orientierungsleitfaden genannt) aufgelisteten Themen. Es sollen alle im theoretischen Teil aufgearbeiteten Themen zur Sprache kommen: Migration nach Deutschland, Schulerfahrung im Herkunftsland und in Deutschland, Familie (Bildungsabschluss der Eltern, berufliche Stellung der Eltern etc.), identitätswirksame Aspekte (Religion, Sprache etc.). Der Orientierungsleitfaden bildet eine Grundlage für den Nachfrageteil der Interviews und dient als Orientierungshilfe in mehrstündigen Interviews mit jüdischen Migranten.

Ausgehend von der Überlegung, dass die meisten jüdischen Einwanderer, die nach Deutschland kommen, eine Hochschulbildung durchlaufen haben und dass sie, wie die Untersuchungen von Körber (2005), Schoeps (2005), Kiesel (2007) u. a. belegen, Integrationsschwierigkeiten in die deutsche Gesellschaft und jüdische Gemeinde haben, stellt sich die Frage, wie die Bildungskarrieren der „mitgebrachten“ Kinder und Jugendlichen verlaufen. Wie erleben die jüdischen Kontingentflüchtlinge im Jugendalter die Unterschiede

¹⁰¹ Siehe Anhang

¹⁰² Zur Formulierung der Fragen siehe Kapitel 6.4.1

in Schulsystemen? Welche Bedingungen haben fördernde bzw. hemmende Wirkung auf den Bildungserfolg? Welche Rolle spielt die Familie in den Bildungskarrieren der Jugendlichen?

Der vorliegenden Untersuchung liegt folgende übergeordnete Fragestellung zugrunde:

Welche Bedingungen tragen zu erfolgreichen Bildungskarrieren jüdischer Einwanderer im Jugendalter bei?

Die Bedingungen sollen aufgrund der Rekonstruktionen von Lebensgeschichten in Einzelfallanalysen möglichst detailliert beschrieben und analysiert werden.

Im Zentrum der vorliegenden Studie stehen Personen jüdischer Abstammung, die im Alter von 11 bis 16 Jahren – im sogenannten Adoleszenzalter – mit ihren Familien aus den Ländern der ehemaligen Sowjetunion nach Deutschland eingewandert sind. Viele von ihnen haben keinen geradlinigen Bildungsweg und gelangen nur über Umwege zu ihrem Ziel (vgl. dazu Roth 2009). Die Befragten sollen die Heterogenität der in Deutschland lebenden jüdischen Migranten, die im Adoleszenzalter eingewandert sind, widerspiegeln. Neben der Migrationsgeneration, Migrationsform und ethnisch-nationalen Herkunft gilt es auch, unterschiedliche Ausbildungsniveaus mit einzubeziehen. Unter Berücksichtigung der Tatsache, dass Jugendliche in diesem Alter die meisten psychischen und physischen Veränderungen durchleben, wird in der vorliegenden Untersuchung nach den Bedingungen für die erfolgreichen Bildungskarrieren gesucht.

Zunächst soll aber einmal der Begriff *erfolgreiche Bildungskarriere* definiert werden.

Der *Bildungsbegriff* ist in der deutschen Bildungsforschung mit zahlreichen Bedeutungen belegt und wird kontrovers diskutiert.¹⁰³ Laut Schiersmann umfasst der Bildungsbegriff zwei Dimensionen: Zum einen wird er normativ verstanden – Bildung als Produkt –, zum anderen deskriptiv – Bildung als Prozess (vgl. Schiersmann 2007: 44). Weiterhin weist Schiersmann auf zwei Fokusse der Bildung hin: Die individuelle Entwicklung des Individuums und der gesellschaftliche Kontext. Löw schreibt in diesem Zusammenhang: „So ist Bildung gleichermaßen Ideal und Kapital“ (Löw 2006: 19). Der Bildungsbegriff bewegt sich zwischen den beiden Polen – der Individualität und der Sozialität: „In der Bildungsidee steckt

¹⁰³ Eine ausführliche historische Übersicht des Verständnisses von Bildung in der gesellschaftlichen Entwicklung Deutschlands ist bei Bollenbeck (1996) zu finden. Löw (2006) gibt einen Überblick über das Verständnis von Bildung in der Soziologie. Schneider (2009) untersucht einschlägige Definitionen von Bildung auf spezifische Begriffsmerkmale im Rahmen des erziehungswissenschaftlichen Begriffssystems hin.

gleichzeitig die Vorstellung von individueller Entfaltung durch Wissens- und damit auch Entscheidungszuwachs, sowie von der Begrenzung durch Beeinflussung auf gesellschaftliche Ziele hin“ (ebd.: 20). Schneider sieht Bildung auf der höchsten Handlungsebene, auf der Ebene der Identitätshandels, und begründet dies wie folgt: „Bildung ist weder repetitiv noch schnell zu realisieren. Die Handlung der Bildung zielt auf den Bildentwurf und die Realisierung des Selbst, auf die Transformation eines komplexen Systems“ (Schneider 2009: 60).

Als *Karriere* kann zunächst einmal ganz allgemein „eine Sequenz von selektiven Ereignissen, die Personen mit positiv oder negativ bewerteten Attributen verknüpfen bzw. solche Verknüpfungen lösen“ (Luhmann/Schorr 1979: 278), verstanden werden. Corsi bezeichnet die Karriere als eine „neue Form“ in Bezug auf Verhältnis von Individuum und Gesellschaft (vgl. Corsi 1993: 254f.). Luhmann und Schorr weisen darauf hin, dass sich eine Karriere immer aus sich selbst heraus entwickelt. Besonders Übergangssequenzen im Lebenslauf bauen einen hohen Entscheidungs- und Leistungsdruck auf (vgl. Luhmann/Schorr 1979: 278f.). Jedes Individuum wird als „Karriereträger“ wahrgenommen und muss sich seine Entscheidungen zurechnen lassen (vgl. Corsi 1993: 261). Die Struktur der Karriere ist gleichzeitig sozial. Relevant sind nicht nur die Entscheidungen des Karriereträgers selbst (Selbstselektion), sondern auch die Selektionen anderer (Fremdselektion) (vgl. ebd.: 256).

Von einer *Bildungskarriere* kann dann gesprochen werden, wenn Bildungsaktivitäten bzw. Bildungsschritte prozessual, in Bezug auf institutionelle Abläufe, geordnet werden. Somit sind weniger die tatsächlich erlangten Fähigkeiten gemeint, sondern vielmehr die zu absolvierenden Passagen einer vorgegebenen linearen und sich steigernden Abfolge (vgl. Kade/Seitter 1996: 235; Kade 2005: 4). Corsi betont, dass es sich bei einer Bildungskarriere nicht nur um einen positiven Verlauf der Bildungsaktivitäten handeln kann. Auch negativ bewertete Ereignisse sind relevant, oder Ereignisse, die weder positiv noch negativ bewertet werden, sich aber dennoch auf den zukünftigen Weg auswirken (vgl. Corsi 1993: 261).

Mit dem Begriff *erfolgreiche Bildungskarriere* ist hier kein absolutes Maß gemeint (vgl. dazu die Definition vom beruflichen Erfolg Westphal/Behrens 2008: 6f.). Vielmehr sollen diejenigen als 'erfolgreich' verstanden werden, die mehr erreicht haben als die Mehrheit der Personen mit Migrationshintergrund „mit vergleichbaren sozialstrukturellen Ausgangsvoraussetzungen“ (Westphal/Behrens 2008: 6f.). Apritzsch und Siouti definieren eine

„formal höchstmögliche Bildungskarriere“ als „das Erreichen des höchstmöglichen Schulabschlusses und das Eintreten in das deutsche Universitätssystem“ (Apritzsch/Siouti 2008: 100). Eine erfolgreiche Bildungskarriere bilden für Diefenbach bestimmte formale Bildungsabschlüsse und Bildungszertifikate. Die Autorin definiert den Begriff Bildungserfolg wie folgt:

„Obwohl Schulleistungen plausiblerweise als ein Indikator für Bildungserfolg betrachtet werden können, ist es üblich, als Bildungserfolg den Erwerb bestimmter formaler Bildungsabschlüsse zu bezeichnen. Während Schulleistungen Bildungserfolg punktuell, d. h. zu einem bestimmten Zeitpunkt und in bestimmten Schulfächern messen, bilden formale Bildungsabschlüsse oder Bildungszertifikate den langfristigen Bildungserfolg ab“ (Diefenbach 2007: 17f.).

Die vorliegende Untersuchung basiert auf diesen Definitionen.

Der Begriff 'erfolgreich' ist an dieser Stelle kritisch zu betrachten. Die Operationalisierung mit dem Begriff 'erfolgreich' wird als problematisch gesehen, da der Begriff eine Wertung in sich trägt. In der Psychologie wird der Begriff 'Erfolg' als Fähigkeit interpretiert, seine selbst gesetzten Ziele zu erreichen (siehe dazu z. B. Martens/Kuhl 2009). So soll der Begriff 'erfolgreiche Bildungskarriere' auch in Bezug auf die Selbstbilder der jüdischen Kontingentflüchtlinge im Anschluss an die Rekonstruktionen der Lebensgeschichten noch einmal reflektiert werden, da Bildungserfolg über das hinausgeht, „was auf der Grundlage objektivierter und standardisierter Daten ermessens werden kann“ (Hummrich 2009: 22). Migration birgt gesteigerte Risiken in Bildungskarrieren junger Migranten. Daher ist es wichtig, individuelle Selbstbildungsprozesse, subjektive Erfahrungen der jüdischen Migranten, ihre (mitgebrachten) Ressourcen und eventuelle Barrieren in Bildungsbiographien in Einzelfallperspektive zu betrachten (vgl. ebd. : 23).

Um die Komplexität der Bildungserfahrungen zu fassen, bietet ein biographischer Zugang eine geeignete Methodologie. Um die Festlegung auf bestimmte Faktoren bzw. Bedingungen zu vermeiden, wurde für die Untersuchung eine qualitative Erhebungsmethode ausgewählt, die eine maximale Offenheit bietet. Ziel ist es, mit Hilfe von biographisch-narrativen Interviews neue, bisher in der Wissenschaft wenig erforschte Bedingungen für den Bildungserfolg bzw. den Misserfolg herauszufinden. Dabei sollen aber die Faktoren berücksichtigt werden, die bereits empirisch untersucht und belegt wurden. Die Forschungsbilanz von Esser (2006) liefert wichtige Hinweise auf Faktoren, die erfolgreiche Bildungskarrieren begünstigen. Das

sind: niedriges Einreisealter, hohe Bildungsausstattung der Eltern, Sprachkenntnisse, geringe Geschwisterzahl (vgl. Esser 2006). Mit Blick auf bildungsfördernde Faktoren konstatiert Esser (2006: v): „Hinweise auf eine besondere Bedeutung ethnischer Ressourcen für die strukturelle Integration der Migranten [...] gibt es [...] kaum.“ Raiser (2007: 21) weist aber in diesem Zusammenhang darauf hin, dass auch eine spezifische familiäre Sozialisation infolge einer familiären Migrationserfahrung einen fördernden Einfluss ausübt. Auch Nauck hat für die vorliegende Untersuchung wichtige Hinweise geliefert, welche familiären Faktoren für Bildungskarrieren von Bedeutung sein können. Er weist auf intergenerative Beziehungen in Migrantenfamilien hin, die oftmals „besonders hoch motiviert und stärker koordiniert sind, als dies in Familie ohne Migrationshintergrund der Fall ist“ (Nauck 2004: 99). Nauck geht auch davon aus, dass Kinder mit Migrationshintergrund die Erwartungen der Eltern in hohem Maße antizipieren und internalisieren. Auch eine hohe Bereitschaft, die von ihnen erwarteten Solidarleistungen zu erbringen, ist ein wichtiger Faktor für eine erfolgreiche Bildungskarriere (vgl. ebd.). Hummrich (2002: 12) weist darauf hin, dass die Migrantenkinder und -jugendlichen den Prozess der Migration durch ihre Eltern vermittelt vollziehen. Auch wenn sie selbst mit den Eltern migriert sind, handelt es sich um einen fremdbestimmten Transformationsprozess, der durch Migration in Gang gesetzt wird. In den Bildungsbiographien der Kinder setzt sich die elterliche Transformation fort.

II. Empirische Analyse

6. Methodologische und methodische Überlegungen im Rahmen der vorliegenden Untersuchung

Wie im Kapitel 5 bereits dargelegt wurde, soll die vorliegende Arbeit einen Beitrag zum Verstehen der Bedingungen erfolgreicher Bildungskarrieren jüdischer Kontingentflüchtlinge im Jugendalter liefern. Ziel ist es, die subjektive Verarbeitung bestimmter Ereignisse wie Migration, Schulwechsel und Adoleszenzphase der jungen jüdischen Einwanderer deutlich werden zu lassen. Die Selbstbeschreibungen der Probanden sollen einen neuen Blick auf die Zielgruppe gewähren und ihre Bildungs- sowie auch Verarbeitungsstrategien deutlich machen. Somit ist eine Methode unerlässlich, welche die Sichtweise des Erzählers hervorhebt, dem Biographieträger selbst die Möglichkeit gibt, seine Lebensbedingungen und Verhaltensweisen zu beschreiben und zu deuten. Dieser Untersuchung liegen die biographisch-narrativen Interviews nach Rosenthal zugrunde. Diese Methode orientiert sich wiederum an das narrative Interview, das von Schütze (1983) konzipiert wurde. Das Verfahren von Schütze erzeugt so viel Offenheit in den biographischen Repräsentationen wie keine andere Methode der qualitativen Forschung. Die biographisch-narrativen Interviews nach Rosenthal (1995, 2002) erlauben einerseits eine offene Gesprächsführung, andererseits ein gezieltes Nachfragen zu vorab festgelegten Themen. Somit erweist sich diese Methode als angemessenes Verfahren für die Erhebung.

Im Folgenden werden die Erhebungsmethode und das Analyseverfahren beschrieben. Die gewonnene Erfahrung bei der Anwendung des Erhebungsverfahrens wird analysiert. Es werden Grundfragen der qualitativen Forschung dargestellt und der biographische Ansatz wird im Zusammenhang mit der angewendeten Methode beleuchtet.

6.1 Grundfragen qualitativer Sozialforschung

Die Bezeichnung 'Qualitative Sozialforschung' ist ein Oberbegriff für unterschiedliche

Forschungsansätze, deren Ziel die Erhebung von nicht standardisierten Daten und ihre interpretative Auswertung ist. „Qualitative Forschung hat den Anspruch, Lebenswelten 'von innen heraus' aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben“ (Flick et al. 2008b: 14).

Obwohl der Begriff 'Qualitative Forschung' unterschiedliche Forschungsansätze vereint, die sich in den eingesetzten Methoden unterscheiden, sind in Anlehnung an Flick, von Kardoff und Steinke (2008b: 22ff.) verschiedene Kennzeichen festzuhalten, die ihnen gemeinsam sind (vgl. dazu auch Rosenthal 2008; Fuchs-Heinritz 2005; Brüsemeister 2000):

- Die Praxis der qualitativen Forschung ist durch ein methodisches Spektrum unterschiedlicher Forschungsansätze und einen explorativen Charakter geprägt.
- Qualitative Forschung orientiert sich an dem Alltagsgeschehen und dem Alltagswissen der Untersuchten. Die Praktiken sozialen Handelns werden in ihrer Komplexität im alltäglichen Kontext untersucht (vgl. Flick et al. 2008b: 23).
- Im Unterschied zur quantitativen Forschung werden in der qualitativen Forschung die Daten „in ihrem natürlichen Kontext erhoben und Aussagen im Kontext einer längeren Antwort oder Erzählung des Interviewverlaufs insgesamt oder auch der Biographie des Interviewpartners analysiert“ (ebd.).
- Die Forscher nähern sich der sozialen Realität der Untersuchten mit Hilfe des offenen Verfahrens an. „Diese Verfahren sollen [...] den befragten oder beobachteten Personen die Möglichkeit zur eigenen Gestaltung der Situation und der kommunikativen Abläufe geben“ (Rosenthal 2008: 15). Um die komplexen Zusammenhänge des Handelns bzw. der Biographie der Probanden besser nachzuvollziehen, wird in der qualitativen Forschung das Prinzip der Offenheit angewendet, das sich z. B. in der offenen Formulierung der Fragen bei Interviews wiederfindet.
- Der Ausgangspunkt der qualitativen Sozialforschung ist die Analyse von Einzelfällen, „deren Interpretation und Verallgemeinerungen nicht auf der Häufigkeit des Auftretens bestimmter sozialer Phänomene beruhen, sondern vielmehr auf einer Logik des Verallgemeinerns am Einzelfall“ (Rosenthal 2008: 13).
- Das wichtigste Prinzip qualitativer Forschung ist das der Kommunikation. Die Forschung wird dabei als Kommunikationsprozess zwischen Forschern und Befragten verstanden (vgl. Baumann 1998: 16f.).
- Flick, von Kardoff und Steinke gehen davon aus, dass qualitative Forschung dort zu

empfehlen ist, wo es um die Erschließung eines bislang wenig erforschten Wirklichkeitsbereiches geht (vgl. Flick et al. 2008b: 25).

- Als „Großziel“ qualitativer Forschung bezeichnen Flick, von Kardoff und Steinke (2008b: 24) die Entwicklung von Theorien.

Aufgrund der Diskussion hinsichtlich der Anwendung quantitativer und qualitativer Sozialforschung und um den Unterschied zwischen der qualitativen und der quantitativen Forschung deutlich machen, hat Lamnek sechs Prinzipien der qualitativen Sozialforschung herausgearbeitet, die er als „Programmatik qualitativer Sozialforschung“ (Lamnek 2005: 21) bezeichnet. Diese Prinzipien sind: 1. Prinzip der Offenheit, 2. Forschung als Kommunikation, 3. Prozesscharakter von Forschung und Gegenstand, 4. Reflexivität von Gegenstand und Analyse, 5. Explikation, 6. Flexibilität (vgl. ebd: 21ff.). Die sechs Prinzipien der qualitativen Forschung werden in der Forschungsliteratur als Leitlinien des qualitativen Paradigmas betrachtet (vgl. Steinke 1999; Helfferich 2004).

Zu den zentralen Methoden der qualitativen Forschung gehören verschiedene Formen des offenen bzw. teilstandardisierten Interviews: narratives Interview (Schütze 1977), episodisches Interview (Flick 1995), problemzentriertes Interview (Witzel 1982), fokussiertes Interview (Merton/Kendall 1951), Experteninterview (Meuser/Nagel 1991), rezeptives Interview (Kleining 1988) etc. sowie auch teilnehmende Beobachtung und Gruppendiskussionen (vgl. dazu Lamnek 2005: 356). Die qualitative Forschung zielt auf die Erfassung der Welt aus der Perspektive der Handelnden und auf die Untersuchung der Praktiken des sozialen Handelns in ihrer Komplexität im alltäglichen Kontext ab (vgl. dazu z. B. Rosenthal 2008: 15; Flick et al. 2008b).

Der qualitativen Sozialforschung wird oft Subjektivität und Willkürlichkeit der erhobenen Daten vorgeworfen sowie der große Aufwand bei der Durchführung der qualitativen Interviews bemängelt. Es wird kritisiert, dass qualitative Sozialforschung nur mit sehr kleinen Fallzahlen arbeitet und deshalb keine repräsentativen Ergebnisse erbringen kann (vgl. dazu Winter 2000; Lamnek 2005). Vertreter der qualitativen Forschung machen demgegenüber geltend, dass qualitative Methoden soziale Phänomene untersuchen, die mit standardisierten Methoden wie Fragebögen oder der Analyse demographischer Daten nicht erfasst werden können (siehe dazu Winter 2000; Steinke 2008; Rosenthal 2008). Rosenthal schreibt in

diesem Zusammenhang:

„Qualitative Studien können sich im Unterschied zu quantitativen Methoden aufgrund des nicht verfolgten Anspruchs auf Repräsentativität ihrer Ergebnisse auf die detaillierte Untersuchung einzelner Bereiche der Alltagswelt konzentrieren. Insbesondere die Erforschung fremder oder 'befremdeter' Lebensweisen [...] zielt zunächst auf mikroskopisch detaillierte Beschreibungen ab“ (Rosenthal 2008: 21).

Winter (2000) fasst die Vorteile der qualitativen Forschung gegenüber der quantitativen Forschung wie folgt zusammen:

- Flexible Anwendung der Methode, die Methode passt sich an den Untersuchungsgegenstand an und nicht umgekehrt.
- Die Offenheit des Vorgehens ermöglicht es, neue, bisher unbekannte Sachverhalte zu entdecken.
- Da die Teilnehmer keinerlei Vorgaben haben, erhält man eher wahre und vollständige Informationen über die subjektive Sicht der Gesprächspartner.
- Der Fokus wird vom Teilnehmer selbst bestimmt, dadurch liegt er vor allem auf den für den Teilnehmer relevanten Sachverhalten.
- Durch die persönliche Interaktion gibt es die Möglichkeit, Hintergründe zu erfragen und Unklarheiten zu beseitigen.

6.2 Gütekriterien qualitativer Forschung

Wie lässt sich die Qualität qualitativer Forschung bewerten? Welchen Kriterien soll sie genügen? Die Frage, anhand welcher Kriterien die Wissenschaftlichkeit, Güte und Geltung qualitativer Forschung bestimmt werden kann, wird häufig gestellt. Lamnek vertritt folgende Ansicht:

„Um die Qualität des Weges zur wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung durch bestimmte Methoden feststellen zu können, sind generelle Kriterien nötig, die die verschiedenen Aspekte aller Methoden vor einem bestimmten wissenschaftstheoretischen Hintergrund erfassen und untereinander vergleichbar machen. Diese Kriterien dienen als Zielvorgaben und Prüfsteine einer beliebigen angewandten Forschungsmethode, an denen der Grad der Wissenschaftlichkeit dieser Methode gemessen werden kann“ (Lamnek 2005: 142).

In der quantitativen Forschung haben sich als Qualitäts- bzw. Bewertungskriterien die bekannten Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität als Maßstab etabliert. In der qualitativen Forschung hingegen herrscht zur Frage der Güte- bzw. Bewertungskriterien weniger Einigkeit (vgl. dazu Steinke 2008: 319f.; Lamnek 2005: 142ff.). Steinke (2008) befasst sich mit der Frage, welche Bewertungskriterien für qualitative Forschung adäquat sind. Die Autorin beschreibt das Verhältnis der Gütekriterien der quantitativen Forschung zu Bewertungskriterien der qualitativen Forschung und stellt dabei Kriterien fest, die für die Qualitätssicherung qualitativer Forschung geeignet sind. Zunächst weist Steinke (2008: 321f.) darauf hin, dass

- qualitative Forschung ohne Bewertungskriterien nicht bestehen kann. Sie läuft Gefahr, Beliebigkeit und Willkürlichkeit in der Forschung zu verfallen;
- quantitative Kriterien (Objektivität, Reliabilität und Validität) nicht für die Bewertung qualitativer Forschung geeignet sind, da sie für andere Methoden geschaffen wurden, die auf anderen Methodologien, Wissenschafts- und Erkenntnistheorien basieren.

Auch Mayring fordert eigene Standards für qualitative Forschung. Da es nicht wie in der quantitativen Forschung ausreichen kann, bestimmte Kennwerte zu errechnen, muss in der qualitativen Forschung argumentativ vorgegangen werden (vgl. Mayring 2002: 140). In diesem Sinne stellt Mayring (2002: 144ff.) sechs Kriterien auf: 1. Verfahrensdokumentation; 2. Argumentative Interpretationsabsicherung; 3. Regelgeleitetheit; 4. Nähe zum Gegenstand; 5. Kommunikative Validierung; 6. Triangulation. Steinke geht in ihrer Ausarbeitung der Gütekriterien qualitativer Forschung einen Schritt weiter als Mayring, indem sie bereits konkrete Prozeduren zur Sicherung und Prüfung der Kriterien vorschlägt.

Steinke (2008: 324ff.) schlägt folgende Kriterien vor:

1. *Intersubjektive Nachvollziehbarkeit*, die auf drei Wegen erfolgen kann:

- *Dokumentation des Forschungsprozesses*. Damit wird einem externen Publikum die Möglichkeit gegeben, den Forschungsprozess nachzuvollziehen; die entstandenen Ergebnisse können beurteilt werden. Dokumentiert werden sollten:
 - das *Vorverständnis* und damit zusammenhängende Erwartungen. Diese können die Methoden und die Daten beeinflussen und erkennbar machen, ob die Untersuchung neue Erkenntnisse liefert;
 - die *Erhebungsmethoden* und der *Erhebungskontext*: konkrete Angaben zu jeweils

verwendeten Verfahren. Informationen über den Kontext, in dem das Interview stattfindet, geben die Möglichkeit, z. B. die Glaubwürdigkeit der Interviewäußerungen einzuschätzen;

- die *Transkriptionsregeln*, um beurteilen zu können, welche Informationen (nicht) transkribiert wurden;
 - die *Auswertungsmethoden*, um überprüfen zu können, ob bei der Interpretation die Richtlinien eingehalten wurden;
 - die *Informationsquellen für die Analyse* (wörtliche/sinnngemäße Äußerungen der Interviewpartner, Erhebungskontext, Beobachtungen);
 - die *Entscheidungen und Probleme*, die im Verlauf der Forschung aufgetreten sind, wie z. B. Überlegungen zur Methodenwahl oder die Dokumentation von Schwierigkeiten, die z. B. die Suche nach Interviewpartnern beeinflusst haben;
 - die *Kriterien*, denen die Arbeit genügen soll.
- *Interpretationen in Gruppen* sind „eine diskursive Form der Herstellung von Intersubjektivität und Nachvollziehbarkeit durch expliziten Umgang mit Daten und deren Interpretationen“ (Steinke 2008: 326).
 - *Anwendung kodifizierter Verfahren*: Die Vereinheitlichung methodischen Vorgehens erleichtert die intersubjektive Nachvollziehbarkeit.

2. *Indikation des Forschungsprozesses*: Die Entscheidung über die richtige Indikation ist viel weiter gefasst als die Frage der Gegenstandsangemessenheit: Es werden nicht nur Erhebungs- und Auswertungsmethoden bewertet, sondern der gesamte Forschungsprozess. Dabei wird unterschieden:

- Die Angemessenheit des *qualitativen Vorgehens*: Ist diese durch die Fragestellung nahe gelegt?
- Die Indikation der *Methodenwahl*: Sind Erhebungs- und Auswertungsmethoden dem Untersuchungsgegenstand angemessen? Es sollen folgende Fragen beantwortet werden:
 - Sind die Methoden dem Gegenstand angemessen?
 - Wurde den Äußerungen und Bedeutungen der Untersuchten in Bezug auf den Untersuchungsgegenstand genug Spielraum gegeben? Dabei geht es um die Berücksichtigung subjektiver Perspektiven und Handlungsweisen der Informanten.

- Kann das Vorwissen des Forschers durch die angewendeten Verfahren irritiert werden? Irritationen des Vorwissens sollen möglich sein.
- Erstreckte sich die Anwesenheit des Forschers im Feld über längere Zeit? Wenn die Lebenswelt der Untersuchten den Forschenden nicht vertraut ist, sollte er über längeren Zeitraum im Feld anwesend sein.
- Identifikation von *Transkriptionsregeln*: Sie sollen handhabbar und die Texte lesbar und interpretierbar sein.
- Identifikation der *Samplingstrategie*: Sind die Untersuchungsfälle begründet ausgewählt?
- Indikation der *methodischen Einzelentscheidungen im Kontext der gesamten Untersuchung*: Die Methoden der Erhebung und Auswertung sollen zueinanderpassen.
- Identifikation der *Bewertungskriterien*: Die Angemessenheit der Methode und der Fragestellung dem Gegenstand gegenüber soll geprüft werden.

3. *Empirische Verankerung*: „Die Bildung und Überprüfung von Hypothesen bzw. Theorien sollte in der qualitativen Forschung empirisch, d. h., in den Daten begründet (verankert) sein“ (Steinke 2008: 328). Während für die *Theoriebildung* das Kriterium der Irritierbarkeit der Vorannahmen wichtig ist, gilt für die *Theorieprüfung*, dass „durch Deduktion aus den Theorien Folgen abgeleitet werden und am empirischen Datenmaterial verifiziert bzw. falsifiziert“ (ebd.) werden. Die empirische Verankerung kann mit Hilfe folgender Vorgehensweisen geprüft werden:

- der Verwendung *kodifizierter Verfahren*;
- der Überprüfung auf *hinreichende Textbelege*, dabei ist auch die Frage zu beantworten, wie mit Widersprüchen umgegangen wird;
- der *Analytischen Induktion*, als eine Methode der Generierung und der Falsifizierung der Theorien;
- der Überprüfung von aus der Theorie abgeleiteten *Prognosen*;
- der *Kommunikativen Validierung*: Sie erlaubt, die im Forschungsprozess entwickelte Theorie an die Untersuchten zurückzubinden.

4. *Limitation*

Im Sinne eines „testing the limits“ werden die Grenzen einer im Forschungsprozess entwickelten Theorie bestimmt, um unzulässige Verallgemeinerungen herauszufinden und zu

prüfen. Folgende Techniken werden dazu angewendet:

- die *Fallkontrastierung*;
- Suche und Analyse *abweichender, negativer und extremer Fälle*, um „Aussagen über die Bedeutung der jeweils variierten Konzepte zu treffen“ (ebd.: 330).

5. Kohärenz

„Die im Forschungsprozess entwickelte Theorie sollte in sich konsistent sein“ (ebd.).

Folgende Fragen sind dabei von Bedeutung:

- „Ist die generierte Theorie in sich kohärent?
- Wurden Widersprüche in den Daten und Interpretationen bearbeitet? Ungelöste Fragen und Widersprüche sollten offen gelegt werden“ (ebd.).

6. Relevanz

Für qualitative Forschung ist die folgende Frage von großer Bedeutung: Hat die entwickelte Theorie einen *pragmatischen/praktischen Nutzen*? Entsprechend ist zu prüfen:

- Welchen Beitrag leistet die entwickelte Theorie?
- Beinhaltet die Theorie Erklärungen für das interessierende Phänomen?
- Regt die Theorie zur Lösung von Problemen an?
- Sind die Ergebnisse verallgemeinerbar?

7. Reflektierte Subjektivität

Dieses Kriterium prüft, ob die Rolle des Forschers als Subjekt (z. B. mit seinem biographischen Hintergrund) und als Teil der untersuchten sozialen Welt methodisch reflektiert ist. Dabei soll geprüft werden:

- Gab es eine *Selbstbeobachtung* im Forschungsprozess?
- Werden *persönliche Voraussetzungen* für die vorliegende Forschung reflektiert?
- Besteht eine Vertrauensbeziehung zwischen Forscher und Informant?
- Wird der *Feldeinstieg* reflektiert?

Steinke betont, dass für die Bewertung einer Studie die Anwendung von nur einem oder zwei der vorgeschlagenen Kriterien nicht ausreichend ist. Die Autorin geht davon aus, dass nur auf Grundlage mehrerer Kriterien zu entscheiden ist, ob das 'bestmögliche' Ergebnis erzielt wurde

(vgl. Steinke 2008: 331).

6.3 Der biographische Ansatz

Die Biographieforschung ist ein Forschungsansatz der qualitativen Forschung. Die biographische Forschung beschäftigt sich mit der Rekonstruktion von Biographien bzw. „Rekonstruktion individuellen Lebensschicksals“ (Fuchs-Heinritz 2005: 180) auf der Basis biographischer Erzählungen und gibt „einen Einblick in die Komplexität der sozialen Wirklichkeit“ (ebd.: 130) einer Person bzw. einer Personengruppe sowie erforscht ihre biographischen Konstruktionen. Rosenthal formuliert die grundlagentheoretischen Vorannahmen, die die Notwendigkeit der Biographieforschung verdeutlichen:

1. „Um soziale oder psychische Phänomene verstehen und erklären zu können, müssen wir ihre Genese – den Prozess ihrer Entstehung, Aufrechterhaltung und Veränderung – rekonstruieren“ (Rosenthal 2008: 165).
2. Um Handlungsabläufe und Perspektiven des Handelnden verstehen und erklären zu können (vgl. ebd.).
3. Um Aussagen des Interviewten im „Gesamtzusammenhang seines gegenwärtigen Lebens“ (ebd.) verstehen und erklären zu können (vgl. ebd.).

In der Biographieforschung wird nicht gezielt nach vorab definierten Lebensereignissen gefragt, sondern vielmehr danach, welche Erlebnisse für die Befragten selbst biographisch relevant sind (vgl. ebd.: 169). Das Textmaterial besteht in der Regel aus verschriftlichten Interviewprotokollen, die ausgewertet und interpretiert werden.

Die Biographieforschung hat sich in den Sozialwissenschaften sowie auch in der Erziehungswissenschaft in den letzten 15 bis 20 Jahren fest etabliert. Marotzki ist überzeugt, dass die Biographieforschung ihre Chance dadurch erhielt, dass sie sich der Komplexität des Einzelfalls stellte (vgl. Marotzki 2008: 177).

Biographische Forschung gewinnt insbesondere in der Soziologie (Fischer-Rosenthal 1991; Fuchs-Heinritz 2005) und in der Erziehungswissenschaft (Alheit 1993) zunehmend an Aufmerksamkeit. In den Geschichtswissenschaften, also in der 'Oral History', werden

biographische Interviews als weitere Quelle für die Analyse historischer Epochen genutzt (vgl. Rosenthal 2001: 266). Auch in der deutschen Migrationssoziologie bekommt die biographische Forschung immer mehr Aufmerksamkeit (siehe Apitzsch 1993; Nienaber 1995; Lutz 2000). Ebenso die Psychologie entdeckt in den letzten Jahren das Biographiekonzept neu (vgl. ebd.).¹⁰⁴ In der deutschen Biographieforschung haben sich verschiedene Ansätze herausgebildet. Die prominentesten Vertreter sind Oevermann (1981), Schütze (1983, 1992) und Rosenthal (1995, 2001, 2008).

Die in der Biographieforschung bei der Datenerhebung am häufigsten verwendete Erhebungsmethode ist das narrative Interview, während man sich bei der Datenauswertung verschiedener Methoden bedient (vgl. Fuchs-Heinritz 2005: 195ff.).

Die Biographie des Einzelnen wird in der qualitativen Biographieforschung als soziales Konstrukt begriffen (vgl. Rosenthal 2008). Individuelle Formen der Verarbeitung gesellschaftlicher und milieuspezifischer Erfahrung werden studiert (vgl. Marotzki 2008: 176). „Fremde Kulturen und Erfahrungskomplexe lassen sich von innen heraus erschließen durch biographische Materialien von besonders typischen Vertretern dieser fremden Sinnzusammenhänge“ (Fuchs-Heinritz 2005: 132). Lebensgeschichtliche Texte geben einen Einblick in die Komplexität der sozialen Wirklichkeit einer bestimmten Gruppe. Durch die Veröffentlichung von Lebensgeschichten aus stigmatisierten Milieus kann öffentliches Verständnis für die Lebensentwürfe dieser Gruppen erreicht werden (vgl. ebd.: 130f.). Lutz (2000: 179) weist darauf hin, dass die Biographieforschung die so oft konstatierte Idealisierung oder Stereotypenbildung in diesem Forschungsfeld zu vermeiden versucht, indem sie die Innenperspektive der Betroffenen zentral stellt.

Der Begriff der Biographie wird in der Literatur zur Biographieforschung deutlich vom Terminus Lebenslauf abgegrenzt (vgl. Hahn 1988: 93; Lamnek 2005: 668). Durch den Lebenslauf wird eine Abfolge unzähliger faktischer Ereignisse dokumentiert (vgl. Lamnek 2005: 668). Im Gegensatz dazu macht die Biographie „für ein Individuum den Lebenslauf zum Thema“ (Hahn 1988: 93). Für Lamnek ist die Biographie „die Interpretation bzw. Rekonstruktion dieses Lebenslaufs“ (Lamnek 2005: 668). Biographische Daten sollen soziale Situationen, die der Biographieträger erlebt hat, in ihrem Verlauf und ihrer subjektiven

¹⁰⁴ In Deutschland sind insbesondere die Arbeiten von Jüttemann zu nennen, der psychologische Phänomene in ihrer Entwicklung untersuchte (siehe Jüttemann/Thomae 1987, 1998).

Bedeutung darlegen. Bei der Darlegung biographischer Daten beschreibt die Person ihre persönliche Auffassung und ihr Verhalten (vgl. ebd.)

Fuchs-Heinritz stellt fest, wenn jemand über sein Leben berichtet, so erzählt er es „als Geschichte von Entscheidungen, Entwicklungen, Handlungen und Erleiden“ (Fuchs-Heinritz 2005: 82). Ein grundsätzliches Problem besteht in der Differenz zwischen der *erlebten* und der *erzählten* Lebensgeschichte (vgl. Rosenthal 2008: 166, 173f.). Fuchs-Heinritz (2005: 85ff.) berichtet, dass in frühen Studien der Biographieforschung großer Wert darauf gelegt wurde, aus zusätzlichen Quellen (Akten, Tagebüchern, Darstellungen Dritter etc.) den tatsächlichen Verlauf der Biographie zu rekonstruieren und somit Fehler in der Erinnerung und der Darstellung durch den Befragten zu vermeiden. Heute wird davon ausgegangen, dass der tatsächlich erlebte Verlauf nicht rekonstruiert werden kann (vgl. Rosenthal 2008: 168). „Erzählungen über die Vergangenheit sind an die Gegenwart des Erzählens gebunden. Die gegenwärtige Lebenssituation bestimmt den Rückblick auf die Vergangenheit bzw. erzeugt eine jeweils spezifische erinnerte Vergangenheit“ (ebd.: 166).

Lamnek (2005: 691f.) fasst die wichtigsten Kennzeichen der Biographieforschung wie folgt zusammen:

- Die Biographieforschung eröffnet einen Zugang zur sozialen Wirklichkeit.
- Die Biographieforschung befasst sich mit dem wissenschaftlich kontrollierten Nachvollzug der individuellen Lebensgeschichte als Handlungsfigur.
- Das Ziel der Biographieforschung ist, auf der Basis der individuellen Handlungsfiguren ein allgemeineres Handlungsmuster zu entwickeln: Individualität wird regelhaft vermutet.
- Biographische Forschung versucht die soziale Bedingtheit einer Lebensgeschichte zu erklären.

6.4 Zur Erhebung

Das vorliegende Kapitel behandelt die im Rahmen der vorliegenden Untersuchung durchgeführte Erhebung. In einem ersten Schritt wird die Erhebungsmethode ausführlich dargestellt. Im nächsten Schritt erfolgt eine kritische Auseinandersetzung mit der Erhebungsmethode, wobei auch die Grenzen der Methode behandelt werden. Im Hinblick auf die Fragestellung wird im letzten Unterkapitel die Zusammensetzung der Befragtengruppe aufgezeigt. Ausführlich werden auch den Aufbau der Interviews und wichtige Aspekte der Durchführung erläutert.

6.4.1 Das biographisch-narrative Interview nach Rosenthal

Wie im Kapitel 6.3 bereits erläutert wurde, ist das Ziel der biographischen Interviews einen Zugang zur Erschließung von Lebensgeschichten zu finden (vgl. Hopf 2008: 353). Die Form der biographischen Interviews variieren von teilstandardisierten zu offenen narrativen Interviews.¹⁰⁵ Je nach Fragestellung ergeben sich Vor- und Nachteile für alle Interviewformen. Das fokussierte bzw. das problemorientierte Interview werden leitfadengestützt durchgeführt. Zentral für beide Interviewformen ist die Fokussierung auf einen vorab bestimmten Gesprächsgegenstand oder auf ein bestimmtes Thema (vgl. z. B. Hopf 2008: 353; Witzel 1985). Die leitfadengestützten Formen der Interviews werden aber im Hinblick auf die im Kapitel 5 dargestellte Fragestellung für die vorliegende Untersuchung nicht als relevant betrachtet, da

1. das Leitfadeninterview ein halbstrukturiertes Interview mit vorab formulierten Fragen ist und somit die Probanden in ihren Antworten (wenn auch teilweise) einschränkt. Viele Themen und Begrifflichkeiten werden bei einem Leitfadeninterview von der Interviewerseite eingebracht und der Proband hat kaum Möglichkeit, seine Sichtweise vollständig zu entfalten (vgl. Küsters 2006: 21);
2. die Offenheit des narrativen Interviews ermöglicht es, im Gegensatz zu Leitfadeninterviews, neue, bisher unbekannte, im Theorieteil der Untersuchung eventuell nicht behandelte, Sachverhalte zu entdecken. Bei der Wahl der Erhebungsmethode war es für die vorliegende Untersuchung ebenfalls wichtig, dass der Hauptaugenmerk des Interviews vom

¹⁰⁵ Siehe Kapitel 6.1.

Probanden selbst bestimmt wird, dadurch erkennt man die für den Befragten relevanten Sachverhalte.

Um einen tiefergehenden Einblick in das Erleben und Verarbeiten bestimmter Geschehnisse zu erreichen, ist eine Methode erforderlich, die die Perspektive des Erzählers hervorhebt und dessen Lebensbedingungen, Verhaltensweisen und Handlungsmöglichkeiten im Fokus hat. Um eine Lebensgeschichte oder auch einzelne Lebensbereiche und -phasen rekonstruieren zu können, werden biographisch-narrative Interviews geführt. Das biographisch-narrative Interview ermöglicht es, latente Strukturen des Handelns der Probanden zu verstehen und Bildungskarrieren, die in Interviews als Prozesse und zeitliche Abläufe dargestellt werden, zu rekonstruieren.

Schütze (1976, 1983) hat diese Interviewform sowie eine textanalytische Auswertung erzählter Lebensgeschichten in den 1970er Jahren entwickelt. Das Verfahren des narrativen Interviews wurde seither, insbesondere was die Erweiterung der Nachfragetechniken betrifft, von Rosenthal (1995) weiterentwickelt.

Für die Datenerhebung wird in der vorliegenden Arbeit das biographisch-narrative Interview nach Rosenthal angewendet. Das Konzept von Rosenthal orientiert sich eng am dreiphasigen Aufbau der narrativen Interviewtechnik nach Schütze.¹⁰⁶ Im Folgenden werden die Phasen des narrativen Interviews dargestellt und auch die dabei gewonnenen Erfahrungen bei der Anwendung der Methode beleuchtet.

Das narrative Interview stellt eine offene Form zur Erzeugung biographischer Repräsentationen dar (vgl. dazu Küsters 2006; Fuchs-Heinritz 2008). Es wurde von Schütze als eine Interviewform konzipiert, die „dem Befragten die Ausgestaltung der vereinbarten Interviewthematik weitgehend überlässt, ihm zugleich aber auch heikle Informationen zu entlocken vermag“ (Küsters 2006: 21). Das biographische Interview nach Rosenthal gliedert sich in drei Teile:

Im *ersten Teil* schlägt der Interviewer dem Befragten vor, seine Lebensgeschichte (oder einen Ausschnitt von ihr) zu erzählen, dabei wird vom Interviewer eine einzige Frage gestellt, die eine „autobiographische Stegreiferzählung“ (Schütze 1983: 285) hervorruft. Meine Erzählaufforderung wurde in Anlehnung an Küsters (2006: 44f.) und Rosenthal (2008: 144f.) formuliert und lautete bei allen Interviews wie folgt:

¹⁰⁶ Die Erhebungsmethode wurde von Rosenthal im Hinblick auf die Erweiterung der Nachfragetechniken weiterentwickelt (siehe dazu z. B. Rosenthal 2008: 139).

„Ich interessiere mich für die Lebensgeschichten von jungen Menschen, die aus den Ländern der ehemaligen Sowjetunion als jüdische Kontingentflüchtlinge nach Deutschland emigriert sind. Ich möchte Dich bitten, mir Deine Lebensgeschichte zu erzählen, also nicht nur von der Migration zu berichten, sondern über all die Erlebnisse aus der Zeit davor und der Zeit nach der Einwanderung nach Deutschland. Du kannst Dir dazu so viel Zeit nehmen, wie Du möchtest. Ich werde Dich erstmal nicht unterbrechen, mir nur einige Notizen zu Fragen machen, auf die ich später dann noch eingehen werde.“

Die Haupterzählung wird vom Forscher nur durch aufmerksames Zuhören ohne Unterbrechungen begleitet und durch parasprachliche Bekundungen wie „mhm“ oder bei langen Pausen durch motivierende Aufforderungen zum Weitererzählen wie „Wie ging es dann weiter?“ und durch Blickkontakt unterstützt (vgl. Rosenthal 2002: 210).¹⁰⁷ Ist die Haupterzählung beendet, was der Befragte meistens deutlich mit einer Erzählcoda markiert (zum Beispiel „Das war's eigentlich“), kann der Interviewer an das zuvor Erzählte mit Rückfragen anschließen, die möglichst wieder weitere Erzählungen hervorrufen sollen (vgl. Schütze 1983: 285; Brüsemeister 2000: 127; Küsters 2006: 21f.; Fuchs-Heinritz 2008: 176f.). Die Aufgabe des Interviewers ist Schütze zufolge, „den Informanten zu motivieren und in die Lage zu versetzen, seinen thematisch relevanten Erfahrungsschatz möglichst vollständig zu explizieren“ (Schütze 1977: 35). Küsters betont, dass dabei jede Künstlichkeit vermieden werden soll: „Das narrative Interview imitiert damit eine alltägliche Kommunikationssituation: das ausführliche Erzählen einer selbst erlebten Geschichte in einer direkten Interaktion“ (Küsters 2006: 22).

In dieser Phase des Interviews liegt es vor allem bei den Probanden, was diese als erzählenswert beurteilten. Bei manchen Interviews für die vorliegende Studie dauerte die Haupterzählung ca. zwei Stunden (z. B. Tanja), bei den meisten aber ca. 30-40 Minuten.

In der *zweiten Phase* des Interviews wird auch der Interviewer aktiv. Anknüpfend an die Erzählung stellt er erzählgenerierende Nachfragen anhand der in der ersten Phase notierten Stichpunkte.¹⁰⁸ D.h., wichtige Passagen sollen vom Probanden ergänzt werden. Dabei geht es darum, keine Meinungs- und Begründungsfragen (z. B. „Warum haben Sie das getan?“) zu

¹⁰⁷ Lamnek (2005: 356) nennt diese Haltung des Forschers „anregend-passiv“.

¹⁰⁸ Um einen guten Überblick über die Erzählung des Probanden zu haben, wurde während der Haupterzählung die ganze Erzählung des Befragten in Stichpunkten notiert. Dabei wurden die Passagen unterstrichen, zu denen ich noch Fragen offen waren; die Fragen wurden ggf. auch notiert. So werden peinliche Situationen vermieden, dass man etwas vergisst (was bei einem zweistündigen Interview vorkommen kann). Die Nachfragen wurden dann immer entsprechend der Reihenfolge der Haupterzählung gemacht; somit orientiert man sich, in gewisser Weise, an dem vom Probanden gestalteten Aufbau.

stellen, sondern „zur Erzählung von Lebensphasen oder einzelnen Situationen aufzufordern“ (Rosenthal 2002: 210).

„Dadurch, dass die Gesprächspartner zunächst zu einer längeren Erzählung von eigenerlebten Ereignissen motiviert werden, können Erinnerungsprozesse durch Nachfragen unterstützt werden. [...] Über Kognitionen, Gefühle oder Motive erfahren wir nicht losgelöst von der Handlungsgeschichte, sondern sie sind eingebettet in die Erzählungen biographischer Erlebnisse. Erzählungen eigenerlebter Erfahrungen haben im Unterschied zu Argumentationen und Beschreibungen zudem den Vorteil, dass sie dem konkreten Handeln und damit auch dem Erleben in der Vergangenheit der erzählten Situationen näher stehen. Argumentationen hingegen, die wir leicht mit Fragen wie 'Weshalb haben Sie ...?' oder 'Warum entschieden Sie sich zu ...?' evozieren könnten, werden stärker aus der Gegenwartsperspektive und unter dem Gesichtspunkt sozialer Erwünschtheit formuliert“ (Rosenthal 2001: 271).

Rosenthal schlägt für diesen Nachfrageteil folgende Fragetypen vor (vgl. Rosenthal 2002: 210; Rosenthal 2008: 149):

- Ansteuern einer Lebensphase: *Können Sie mir über die Zeit (z. B. Migration nach Deutschland, Kindheit) noch etwas mehr erzählen?*
- Eröffnung eines temporalen Rahmens bei scheinbar statischen Themen: *Sie erwähnten Ihren Vater; können Sie einmal von Ihren frühesten Erinnerungen an ihn erzählen und was Sie mit Ihrem Vater im Laufe der Lebens erlebt haben?*
- Ansteuern einer benannten Situation: *Sie erwähnten vorhin die Situation X, können Sie mir diese noch einmal genauer erzählen?*
- Ansteuern einer Erzählung zu einem Argument: *Können Sie sich noch an eine Situation erinnern, in der Sie sich in der Schule unwohl fühlten?*
- Ansteuern von Tradiertem oder Fremderlebtem: *Können Sie sich noch an eine Situation erinnern, in der Ihnen davon erzählt wurde, dass Ihre Familie auswandern möchte?*
- Ansteuern von Zukunftsvorstellungen oder von Phantasien: *Können Sie sich noch an eine Situation erinnern, in der Sie sich vorgestellt haben, auszuwandern?*

In der *dritten Phase* des Gesprächs orientiert sich der Forscher an seinen eigenen wissenschaftlichen Relevanzkriterien und stellt *erzählexterne* Fragen zu den ihn

interessierenden Themen, die noch nicht erwähnt wurden. In der Interviewvorbereitungsphase wurde ein Orientierungsleitfaden mit verschiedenen Themenkomplexen erstellt¹⁰⁹, aus denen Fragen formuliert werden, wenn die Themen in der Haupterzählung eines Interviews nicht angesprochen werden. In dieser Situation muss der Forscher rasch reagieren, das Erzählte mit eigenen Fragen abgleichen und einen Anschluss an die dritte Phase finden. In diesem Teil des Nachfragens geht es ebenfalls darum, erzählgenerierende Fragen zu stellen und Meinungs- und Begründungsfragen zu vermeiden. Nach zwölf durchgeführten Interviews konnte festgestellt werden, dass sich alle geplanten Themen und Aspekte narrativ erfragen lassen.

Die Interviews werden immer mit der gleichen Frage beendet. Die für die vorliegende Untersuchung Interviewten wurden gefragt, ob ihnen noch etwas einfällt, worüber sie gerne erzählen möchten. Einige Interviewpartner erzählten dann noch ein bis zwei Geschichten aus ihrem Leben, die emotional stark belastet waren. Das erweckte den Eindruck, dass das Vertrauen im Interview hoch war. Das Gespräch wurde mit der Danksagung beendet.

Den für die vorliegende Untersuchung geführten Interviews lag folgender Ablaufplan zugrunde:

- Informationsphase
- Erzählaufforderung: Eingangsfrage
- Erzählung der Lebensgeschichte
- Nachfragen zur Lebensgeschichte
- Sonstige Nachfragen
- Verabschiedung.

Für die Interviews wurde vorab erstellter Orientierungsleitfaden hat sich als nützlich erwiesen, da sich dadurch die zu untersuchenden Unterpunkte im Blick behalten ließen. Die im Orientierungsleitfaden aufgelisteten Themen sind¹¹⁰:

- Migration nach Deutschland
- Schule im Herkunftsland
- Schule in Deutschland

¹⁰⁹ Der Orientierungsleitfaden ist im Anhang zu finden.

¹¹⁰ Der Orientierungsleitfaden ist im Anhang zu finden.

- Familie: Bildungsabschluss der Eltern, Berufliche Stellung, Geschwister, Kindheit
- Identität: Sprache, Religion
- Freunde und Hobbys
- Zur Person: Familienstand, Alter, Beruf.

Die aufgelisteten Themen wurden aber in den meisten Fällen von den Probanden in der Haupterzählung hinreichend behandelt, so dass im Nachfrageteil nur einzelne Nachfragen gestellt werden mussten. Abschließend wurden in dem Orientierungsleitfaden auch einige abschließende, teilweise bilanzierende Fragen notiert. Eine dieser Fragen war z. B. „Wie würdest du dich bezeichnen als ein/e Deutsche/r, ein Jude/eine Jüdin oder als ein Russe/eine Russin?“

Es war nicht notwendig, während des Interviews sämtliche Details zu notieren, da die Interviews mit einem Aufnahmegerät¹¹¹ aufgezeichnet wurden. Wichtiger war es, der Erzählung so genau wie möglich zuzuhören. Die während der Interviews notierten Stichpunkte zu dem Inhalt der Haupterzählung haben geholfen den Überblick zu behalten und schnell auf die Aussagen der Befragten zu reagieren.

Alle Interviewtermine wurden mit den Probanden telefonisch vereinbart. In dem am Telefon durchgeführten Vorgespräch wurde den Probanden mitgeteilt, dass es in der Studie um jüdische Kontingentflüchtlinge handelt, die in einem bestimmten Alter nach Deutschland eingewandert sind. Das Anliegen dieses Gespräches war auch, den Probanden Ängste zu nehmen, indem ihnen versichert wurde, dass ihre Daten komplett anonymisiert werden. Zudem war es auch wichtig, den Probanden die Wertschätzung zu vermitteln, dass sie sich für das Interview zur Verfügung stellen.

6.4.2 Grenzen und Kritik der Erhebungsmethode

Der Ansatz von Schütze, auf dem die Methode von Rosenthal basiert, wurde in der Literatur

¹¹¹ Auf dem Laptop wurde ein Aufnahmeprogramm installiert, das die Interviews aufgezeichnet hat. Der Laptop stand während jedes Interviews zwischen mir und dem Befragten, so dass der Befragte zwar gewusst hat, dass das Interview aufgezeichnet wird, aber nicht das Gefühl hatte, in ein Mikrophon zu sprechen und dadurch nicht zusätzlich verunsichert wurde. Diese Idee hatte ich, nachdem ich selbst ein Interview für eine Masterarbeit gegeben habe und mich durch das in meiner Nähe liegende Aufnahmegerät irritiert fühlte. Der Laptop, mit dem die Befragten auch in ihrem Alltag ständig zu tun haben, wurde nach einigen Minuten nicht mehr beachtet und meine Interviewpartner fühlten sich dadurch sichtlich entspannter.

mehrfach kritisiert (siehe dazu Fischer 1978; Bude 1985; Straub 1989; Lamnek 1995; Fischer-Rosenthal/Rosenthal 1997; Nassehi 1994, 2002).

Lamnek (1995: 2, 73) stellt die berechtigte Frage, ob alle Menschen aus unterschiedlichen Sozialschichten und Milieus gleichermaßen eigene Erlebnisse und lebensgeschichtliche Erfahrungen erzählend darstellen können.¹¹² In Bezug auf die vorliegende Arbeit soll auf den Aspekt des Misslingens eines Interviews eingegangen werden.

Schütze (1984: 78) bezeichnet Interviews ohne Stegreiferzählung als misslungen. Sollen solche misslungenen Interviews als nicht auswertbar betrachtet werden? Küsters (2006: 66) weist darauf hin, dass dies in der Praxis so von niemanden vertreten wird: „Dazu besteht bei den Anwendern der Methode viel zu viel Forscherneugierde gerade auf Abweichungen vom Regelfall, auf das Misslingen und dessen Ursachen im Zusammenhang mit der jeweiligen Fragestellung“.

Laut Küsters (2006: 66) können die Ursachen des Misslingens in einer mangelhaft aufgebauten Vertrauensbeziehung, in einem nicht erzählgenerierenden Stimulus oder in der Interviewführung (Kommentare und unterbrechende Nachfragen) liegen. Ursächlich können auch Erzählhemmungen des Befragten sein. Küsters (2006: 67) macht auf verschiedene Abstufungen des Misslingens von narrativen Interviews aufmerksam. Die Interviews ohne gelungene Stegreiferzählung des Probanden, aber mit ausführlichen Erzählungen auf das Nachfragen des Interviewers, lassen sich gut auswerten. Dagegen ist die Auswertung der Interviews, die aus einem „unergiebigem Hin und Her zwischen den beiden Akteuren“ (ebd.) bestehen und keine Narrationen erhalten, nur bruchstückhaft und hoch spekulativ.

Rosenthal (1987: 127) spricht sich gegen das Aussortieren der nicht gelungenen Interviews aus:

„Beschränkt man sich bei der Analyse nur auf diese 'gelungenen' Interviews, beschränkt man sich m. E. auch auf einen bestimmten Typus des Informanten. Ein wichtiger Analyseaspekt besteht jedoch in der Frage, wie sich die unterschiedliche Darstellung der eigenen Lebensgeschichte von unterschiedlichen Informanten erklären lässt.“

Die ausführliche Analyse des Misslingens von Interviews bei Küsters (2006: 66ff.) lässt etwas Freiraum beim Betrachten der durchgeführten Interviews für die vorliegende Untersuchung. Das in dieser Arbeit analysierte Interview mit Marina (siehe Kapitel 7.1.12) ist ein Beispiel dafür, wie ein narratives Interview in verschiedenen Abstufungen misslingen kann. Nach

¹¹² In der neuesten Auflage von 2005 verzichtet Lamnek jedoch auf diese Kritik und weist lediglich darauf hin, dass bei narrativen Interviews sozialisations- bzw. persönlichkeitspezifische Unterschiede zu erwarten sein dürfen (vgl. Lamnek 2005: 360).

einem recht ausführlichen Vorgespräch¹¹³ (etwa eine Stunde), indem von Marina detaillierte Informationen zu ihrer Person erhalten wurde (obwohl sie mehrmals gebeten wurde, mit dem Interview zu beginnen), wurden einige Fragen im Interview mit „Ich habe es dir doch erzählt“, oder „Ich möchte es nicht noch mal wiederholen“ beantwortet. Da aber eine gelungene Stegreiferzählung als Reaktion auf den Stimulus vorhanden ist (wenn auch nicht so lang und ausführlich wie bei anderen durchgeführten Interviews), wurde für die Analyse des Interviews entschieden. Abgesehen von diesen Details ist dieses Interview in Bezug auf die Fragestellung höchst interessant.

Die methodische Kritik am narrativen Verfahren wird in Anlehnung an Küsters (2006: 32ff.) wie folgt dargestellt:

1. Es wird davon ausgegangen, dass die Struktur des Interviews der Abfolge des vergangenen Prozessgeschehens des Interviewten entspricht. Diese erzähltheoretische Annahme des narrativen Interviews wird „Homologie-Annahme“ genannt und von Kritikern als erkenntnistheoretisch naiv angesehen (vgl. Küsters 2006: 32). Der Zusammenhang zwischen Handeln des Probanden und seiner Erzählung lässt sich nicht überprüfen und der Gegenstand biographischer Forschung kann nur die biographische Kommunikation sein und nicht die Biographie selbst (vgl. Nassehi 2002: 4f., 57). Rosenthal reagiert auf diese Kritik wie folgt: „Schützes Analysen zeigen die Korrespondenz der Erzählstrukturen mit den Erlebensstrukturen, den Strukturen der Erfahrungsaufschichtung mit denen des Erzählaufbaus, was keineswegs eine Homologie von Erzählten und Erlebten impliziert“ (Rosenthal 1995: 17). Auch Wohlrab-Sahr geht davon aus, dass es im narrativen Verfahren „nicht um einen einfachen Zusammenhang von objektiver Realität und subjektiver Erfahrung“ geht, sondern vielmehr „um einen Zusammenhang zwischen der Erfahrung vergangener Ereignisse – also einer bereits in selektiver Weise kognitiv aufbereiteten und bewerteten 'Realität' – und der Erzählung dieser Ereignisse“ (Wohlrab-Sahr 2002: 8).

2. Ein weiterer Kritikpunkt des narrativen Verfahrens kommt von Bude. Er ist der Auffassung, dass der Interviewte seine Vergangenheit vielfach reflektiert hat bzw. haben kann und sie aus dem Blickwinkel seiner Lebenserfahrung und seiner heutigen Situation darstellt. Bude stellt die Frage, ob man am Interview die tatsächliche Erfahrungskonstitution und den heutigen,

¹¹³ Zum Vorgespräch wurde ein Protokoll erstellt.

veränderten Blick auf die Vergangenheit voneinander unterscheiden kann (vgl. Bude 1985: 335).

Schütze bestätigt die Kritik von Bude, dass zwischen der heutigen Erzählung und der vergangenen Erfahrungen Reflexionsvorgänge liegen, indem er schreibt, dass in die aktuelle Erzählung des Interviewten „nicht nur der 'äußerliche' Ereignisablauf, sondern auch die 'inneren Reaktionen', die Erfahrungen des Biographieträgers mit der Ereignissen und interpretative Verarbeitung in Deutungsmustern“ (Schütze 1983: 285f.) gelangen. Schütze geht aber davon aus, dass man die Perspektive des in der Vergangenheit Handelnden anhand der Erzählung rekonstruieren kann, da „alle interpretativen und/oder theoretischen Bearbeitungen des Geschehens“ werden „sichtbar markiert oder symptomatisch ausgedrückt“ (Schütze 1987: 27). Somit kann man die nachträglichen Reflexionen identifizieren und von den damaligen Erleben unterscheiden. Rosenthal bestätigt die Kritik am Verfahren von Schütze, indem sie in dem von ihr entwickelten Verfahren der biographischen Fallrekonstruktion, sowohl die „erlebte“ als auch die „erzählte“ Lebensgeschichte zu rekonstruieren und dann beide zu kontrastieren versucht (vgl. Rosenthal 2001: 272, 2008: 173).

3. Die von Schütze angenommene besondere Authentizität von Erzählungen bildet einen weiteren Kritikpunkt des narrativen Verfahrens. Welzer bringt die Funktionsschwäche des menschlichen Gedächtnisses in die Debatte und weist darauf hin, dass man sich seine Erinnerungen auch ohne Manipulationsabsicht einbilden kann und diese als tatsächliche Erinnerungen in seine Erzählung einbindet (vgl. Welzer 2000: 51f.). Rosenthal und Wohlrab-Sahr gehen aber davon aus, dass solche fiktive Erinnerungen im Interviewkontext identifiziert werden können. Die Fiktionen werden in ihren Zusammenhang zur Gesamterzählung analysiert (Rosenthal 1987: 135; Wohlrab-Sahr 2002: 8f.). Küsters macht auf die Möglichkeit aufmerksam, die Vermutungen über eine mögliche 'Erinnerungserfindung' im Nachfrageteil des Interviews zu überprüfen (vgl. Küsters 2006: 35). Sie weist auch darauf hin, dass „in jeder sozialwissenschaftlichen Befragungsform potenziell die Unwahrheit gesagt werden kann“ (ebd.: 36). Beim narrativen Interview ist es jedoch im Gegensatz zu anderen Befragungsformen möglich, eventuelle Lügen zu erkennen. In standardisierten Befragungen sind falsche Antworten schwer aufzudecken sowie auch in Leitfadeninterviews, da sie einzelne Themen gesondert abfragen und der Forscher somit keinen Zusammenhang zwischen

Lüge und Wahrheit herstellen kann (vgl. ebd.).

4. Bude bezweifelt, dass „die Erzählung wirklich die Darstellungsform ist, die der Erfahrung am nächsten steht“ (Bude 1985: 334). In seiner Kritik argumentiert Bude, dass es bestimmte Erfahrungen gibt, die nicht in der Erzählform darzustellen sind. Es gibt beispielsweise Bilder und Wünsche, die nicht erzählt werden können, seien aber trotzdem erlebte Erfahrungen. Küsters gibt zu bedenken, dass es bei den von Bude genannten Erfahrungen nicht um Handlungsprozesse handelt und die Methode des narrativen Interviews kann auf sie nicht angewendet werden (vgl. Küsters 2006: 36). Auch Erfahrungen, die sich an Begriffen (wie z. B. Jude im vorliegenden Fall) festmachen und nicht an Erzählungen, werden von Bude als erzählerisch nicht darstellbar eingestuft (vgl. Bude 1985: 334). Bohnsack widerspricht Bude und behauptet, dass man zu jedem Begriff eine Geschichte erzählen kann (vgl. Bohnsack 2003: 103).

5. Eine weitere Kritik wird daran geübt, dass das mit dem narrativen Verfahren erhobene Material an die Subjektperspektive gebunden ist (vgl. Wohlrab-Sahr 2002: 5). Schütze weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass ihn „die biographischen Deutungsmuster und Interpretationen des Biographieträgers nur im Zusammenhang seiner rekonstruierten Lebensgeschichte interessieren und nicht jenseits dieser“ (Schütze 1983: 284). Nassehi geht auch davon aus, dass diese Subjektperspektive bei der Erhebung der Daten zwangsläufig besteht, aber bei der Auswertung aufgegeben werden kann (vgl. Nassehi 2002: 7; Küsters 2006: 37).

6. Bude bezeichnet Schütze als „Narrationsanimateur“ (vgl. Bude 1985) und kritisiert den formalen Teil des narrativen Interviews. Bude ist der Meinung, dass sowohl Interviewer als auch Interviewter „unnatürliche Rollen einnehmen“ (Bude 1985: 331) müssen, um dem Modell des narrativen Interviews gerecht zu werden. Der Biographieträger müsse zum bloßen Erzähler werden (vgl. ebd.). Es muss eingeräumt werden, dass die biographische Erzählung gegenüber einer fremden Person ein künstliches Moment hat. Der Interviewer sollte sich daher um die 'Gegenmaßnahmen' kümmern: Ein diskretes Aufnahmegerät, möglichst gewohnte Umgebung (z. B. eigene Wohnung des Befragten) und eine freundliche, offene

Atmosphäre sorgen dafür, dass diese „erzählgenerierende Situation“ über einen längeren Zeitraum aufrecht gehalten wird.

7. In der Methodenliteratur wird die Problematik, dass einige Interviewteilnehmer die Tendenz zu einem sozial erwünschten Antwortverhalten aufweisen, vielfach diskutiert (siehe z. B. Esser 1986; Kelle/Niggemann 2002). Soziale Erwünschtheit liegt vor, wenn Befragte Antworten geben, von denen sie glauben, sie träfen eher auf Zustimmung des Interviewer als die wahrheitsgemäße Antwort, bei der sie Ablehnung befürchten. Dies muss auch im Kontext der Geschlechterthematik betrachtet werden, da der Verdacht nahe liegt, dass allgemeine Verhaltenserwartungen (z. B. aufgrund traditioneller Geschlechterrollen) Ursache für eine Verzerrung der Erzählung sein können. Die Tendenz zur sozial erwünschten Antworten wurde teilweise beim Interview mit Max erkannt. In verschiedenen Kontexten wiederholte der Befragte, dass er integriert sei und diese Tatsache „dem deutschen Staat“ zu verdanken hat. Da es aber nur eine Vermutung ist, die nicht belegt werden kann, wurde das Interview aus der Analyse nicht herausgenommen, aber doch mit Vorsicht interpretiert.

6.4.3 Auswahl und Zusammensetzung der Befragten

Im Folgenden wird die Gruppe der Probanden ausführlich beschrieben. Für eine bessere Übersicht werden die Daten der Probanden in einer Tabelle zusammengefasst. Eigene Erfahrungen in Bezug auf die Suche nach den Probanden werden analysiert. Auch die Durchführung der Interviews soll einer detaillierten Betrachtung unterzogen und die dabei gewonnenen Erfahrungen dargelegt werden.

In der vorliegenden Untersuchung sollen ausschließlich junge Migranten aus den Ländern der ehemaligen Sowjetunion, die mit ihren Familien als jüdische Kontingentflüchtlinge nach Deutschland eingewandert sind, zu Wort kommen. Der Interessenschwerpunkt liegt auf denjenigen jungen Erwachsenen jüdischer Herkunft, die im Alter von 11 bis 16 Jahren – in dem sogenannten Adoleszenzalter¹¹⁴ – ihr Herkunftsland verlassen haben. Um den Bildungsweg der Befragten besser nachvollziehen zu können, wurden für die vorliegende

¹¹⁴ Siehe dazu Kapitel 4.4.

Untersuchung die Probanden ausgesucht, die bereits eine Berufsausbildung oder ein Studium absolviert haben oder sich zum Zeitpunkt des Interviews in der Ausbildung befinden. Für die vorliegende Studie war es zudem wichtig, Migranten jüdischer Herkunft zu finden, die in Deutschland keine Ausbildung absolvieren konnten oder wollten, um Kontraste für die vergleichende Analyse zu finden. Obwohl mehrere potenzielle Probanden ohne Ausbildung gefunden wurden, hat es sich als schwierig herausgestellt, sie zu einem Interview zu bewegen. Im Zeitraum vom Juni 2009 bis Mai 2010 wurden zwölf Interviews mit jungen Erwachsenen aus den Ländern der ehemaligen Sowjetunion, die mit ihren Familien als jüdische Kontingentflüchtlinge nach Deutschland eingewandert sind, durchgeführt.¹¹⁵ Es wurden sechs männliche und sechs weibliche Probanden interviewt, die in Deutschland entweder ein Studium oder eine Ausbildung absolviert haben (oder dies demnächst beabsichtigen). Eine Probandin hat 'lediglich' einen schulischen Abschluss vorzuweisen. Die Probanden befanden sich zum Zeitpunkt des Interviews im Alter von 24 bis 31 Jahren. Die Herkunftsländer der Probanden spiegeln die Einreisestatistik wieder¹¹⁶: Sechs Probanden kommen aus der Ukraine, fünf Probanden sind aus Russland und eine Probandin kommt aus Kasachstan.

Nachdem alle Interviews durchgeführt wurden, wurde festgestellt, dass alle befragten Personen in akademischen Elternhäusern aufgewachsen sind.¹¹⁷ Obwohl dies nicht beabsichtigt war, kann diese Tatsache als ein zusätzliches Kriterium für eine bessere Vergleichbarkeit der Interviews bewertet werden.

Das narrative Verfahren setzt voraus, dass der Befragte und der Interpret die gleiche Sprache sprechen. Nur so ist es möglich, die auf der Ebene der Wortwahl und der Syntax liegenden Besonderheiten als Indikatoren für die dargestellten Sachverhalte interpretieren zu können (vgl. Fuchs-Heinritz 2005: 316f.). Da die Befragten in Deutschland ihren Schul- und/oder einen Bildungsabschluss erlangt haben, wurden auf dieser Ebene keine Schwierigkeiten erwartet. Dennoch wurden die Probanden bei den Vereinbarungen zu den Interviews immer darauf hingewiesen, dass das Interview in der deutschen Sprache stattfinden wird.¹¹⁸ Von keinem der Probanden wurde dies als Problem betrachtet, eher umgekehrt, einige (z. B. Peter, Maria) haben angemerkt, dass ein Interview in russischer Sprache für sie nicht möglich sei, da

¹¹⁵ Um das Risiko des Misserfolges so gering wie möglich zu halten, ging den Interviews ein Pretest-Interview voraus. Nach dem Pretest-Interview wurden im Orientierungsleitfaden keine Verbesserungen vorgenommen.

¹¹⁶ Ausführlich dazu Kapitel 2.3.2.1 dieser Arbeit.

¹¹⁷ Diesen Zufall kann man dadurch erklären, dass ca. 70% der eingewanderten jüdischen Kontingentflüchtlinge einen Hochschulabschluss haben (ausführlich dazu Kapitel 2.3.2.3 dieser Arbeit).

¹¹⁸ Der Kontakt mit den meisten Probanden wurde auf Russisch aufgenommen.

sie der deutschen Sprache mächtiger seien. Als Interviewerin mit deutschen und russischen Sprachkenntnissen und einem ähnlichen (sowjetischen) Migrationshintergrund konnte ich die in den Interviews erwähnten bzw. beschriebenen 'Realien' des (Schul-)Lebens vor der Migration sehr gut nachvollziehen. Auch die eigene Migrationserfahrung wird in diesem Zusammenhang als Vorteil bewertet.

Die Probanden wurden meist per Schneeballverfahren¹¹⁹ gefunden oder durch gemeinsame Bekannte vermittelt. Der Kontakt zu den meisten Probanden entstand über eine Probandin, die einen großen Bekanntenkreis hat und lange Zeit bei „Jung und Jüdisch“¹²⁰ aktiv war.

Es ist wichtig anzumerken, dass die getroffene Auswahl in keiner Weise für die in Deutschland lebenden jungen eingewanderten jüdischen Zuwanderer repräsentativ sein kann.

Um einen besseren Überblick zu erhalten, werden die soziodemographischen Daten der Probanden tabellarisch dargestellt:

¹¹⁹ Das Schneeballverfahren ist ein Auswahlverfahren zur Ermittlung von Daten, die in der Grundgesamtheit nur selten vertreten sind. Schnell, Hill und Esser definieren das Schneeballverfahren als ein Verfahren, bei dem eine Person, die näher untersucht wird, Auskunft über weitere für die Untersuchung geeignete Personen (Freunde, Bekannte etc.), mit den für die Untersuchung relevanten Merkmalen, gibt. So wächst das System nach und nach wie ein Schneeball (vgl. Schnell/Hill/Esser 1995).

¹²⁰ „Jung und Jüdisch“ ist eine Vereinigung junger jüdischer Erwachsener zwischen 18 und 35 Jahren.

Tabelle 4: Soziodemographische Daten der Probanden

Name	Geburts-jahr	Einreise-alter	Geburtsland	Schulabschluss	Ausbildung	Beruf /Tätigkeit	Geschwister
Max	1982	14	Ukraine	Abitur	BWL Studium	Banker	Ältere Schwester Ingenieurin
Maria	1980	12	Ukraine	Abitur	Hebammenausbildung	Hebamme	Älterer Bruder Wirtschaftspsychologe
Viktor	1983	14	Ukraine	Realschulabschluss	Technischer Assistent in Fachinformatik - Ausbildung	Support-Manager; eigene Firma; Mitgesellschafter einer Firma	Einzelkind
Peter	1982	11	Ukraine	Abitur	Maschinenbaustudium	Ingenieur	Einzelkind
Sergej	1981	12	Ukraine	Fachabitur	Gas-Wasser-Installateur	arbeitslos	Einzelkind
Lydia	1981	13	Russland	Abitur	Informationsmanagement Studium	in Elternzeit	Jüngerer Bruder Student
Boris	1984	14	Ukraine	Abitur	Wirtschaftswissenschaften Studium	Student/Diplomand	Jüngere Schwester Schülerin
Oleg	1978	15	Russland	Realschulabschluss	Fachinformatiker Ausbildung	Geschäftsführer; Teilinhaber einer Firma	Einzelkind
Elena	1984	16	Russland	Abitur	Finanzmathematik Studium	Studentin	Jüngere Schwester Schülerin
Dina	1982	14	Russland	Abitur	Wirtschaftsinformatik Studium	Studentin/Diplomandin	Einzelkind
Tanja	1987	12	Kasachstan	Hauptschulabschluss	Zahnarzthelferin Ausbildung	Zahnarzthelferin	2 Brüder: Der ältere promoviert, der jüngere macht Fachabitur
Marina	1982	13	Russland	Realschulabschluss	Keine Ausbildung	Hausfrau	Jüngere Schwester Schülerin

6.5 Die Auswertung: das biographisch-analytische Verfahren nach Schütze

Bei der Auswertung narrativer Interviews handelt es sich um eine Methode zur Analyse empirischer Daten in der soziologischen und erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. Es ist wichtig anzumerken, dass die Analyse narrativer Interviews immer vor dem Hintergrund einer biographischen Perspektive zu sehen ist. Das Gesamtziel der Analyse der vorliegenden empirischen Daten ist die Generierung theoretischer Typologien zu bestimmten Prozessverläufen der Bildungsbiographien von jüdischen Migranten aus den Ländern der ehemaligen Sowjetunion. Die Bearbeitung der Interviews erfolgt stets einzelfallanalytisch. Dabei werden Prozessverläufe, soziale Prozessmechanismen, Zusammenhänge sowie Bedingungsgefüge sichtbar.

Obwohl die Auswertungsprozedere von Schütze ganz auf die Anwendung in der Biographieforschung zugeschnitten ist, wird das Verfahren in der qualitativen Forschung auch auf nicht-biographische narrative Interviews und Fragestellungen angewendet (vgl. Küsters : 2006: 77f.).

Die Auswertung beginnt mit der Analyse der vollständigen Transkription¹²¹ eines narrativen Interviews. Zunächst wird überprüft, ob der Befragte den Stimulus ratifiziert hat und die Stegreiferzählung zustande gekommen ist. Das Interview wird als Fall rekonstruiert, also vollständig analysiert und nicht bloß in einzelnen, interessant erscheinenden Textpassagen. Nach der Interpretation der autonom gestalteten Haupteerzählung der Befragten werden Passagen aus dem Nachfrageteil des Interviews herangezogen und mit analysiert (vgl. ebd.)

Die Analyse narrativer Interviews nach dem Verfahren von Schütze gliedert sich in sechs Arbeitsschritte (vgl. Schütze 1983: 286ff.):

Anhand der Rahmenschaltelemente wird der Text einer *formalen Textanalyse* (Schütze 1983: 286) unterzogen: Erzählpassagen werden in Segmente unterteilt, die voneinander durch sogenannte Rahmenschaltelemente (Pausen, Textsortenwechsel, Themenwechsel) abgegrenzt sind. Die Segmente entsprechen der Abfolge von Ereignissen und bilden die Erzählkette.

¹²¹ Die Transkriptionsregeln und die transkribierten Interviews sind im Anhang zu finden.

Diese sogenannte „Phasengliederung“ (Küsters 2006: 78) basiert auf den dargestellten Geschehnissen, in den vorliegenden Einzelfallanalysen auf den Phasen des Lebens der Befragten, die in der Analyse in thematische Blöcke zusammengefasst werden. Die narrativen Teile des Textes werden von den nicht-narrativen (Bewertungen, Argumentationen) geschieden. Da angenommen wird, dass Narrationen „in besonderer Nähe zum damaligen Erleben des erzählten Ereignisverlaufs stehen“ (Küsters 2006: 78), werden zunächst nur die Narrationen analysiert. Die nicht-narrativen Teile des Interviews werden später in die Analyse einbezogen.

In einem zweiten Schritt, der *strukturellen inhaltlichen Beschreibung* (Schütze 1983: 286), werden die einzelnen Textsegmente in Bezug auf die „zeitlich begrenzten Prozessstrukturen des Lebensablaufs“ untersucht (ebd.). Von Interesse ist sowohl die Verbindung von formalen und inhaltlichen Elementen als auch auf das Verhältnis zwischen den dargestellten Inhalten und der Art ihrer Darstellung (vgl. Küsters 2006: 79).

Küsters schlägt mögliche Fragen der Analyse vor: Was wird erzählt? Was wird dethematisiert? Welche Perspektive nimmt der Erzähler ein? Welche Zusammenhänge erstellt der Erzähler? (ausführlich dazu Küsters 2006: 79). Bei der Interpretation geht man immer strikt sequentiell vor, d. h. von Satz zu Satz, von Segment zu Segment. Solch eine Sequenzanalyse ist auch aus praktischen Gründen sinnvoll: Sie rückt kleinere Textteile nacheinander in den Fokus des Interpretierenden.

Um einen besseren Überblick zu haben, wurde in der vorliegenden Arbeit bei der Vorbereitung zur Analyse wie folgt vorgegangen: Der gesamte Interviewtext wurde, gemäß seiner zeitlichen Abfolge, in Form eines stichwortartigen Überblicks in Analyseeinheiten gegliedert. Bei der Analyse eines Interviews wurden diese Einheiten in für den jeweils vorliegenden Fall relevante thematische Blöcke zusammengefasst.

Nach dieser Textarbeit erfolgt eine *analytische Abstraktion* (Schütze 1983: 286) der bisher gewonnenen Ergebnisse. Die Ergebnisse werden auf abstrakter Ebene miteinander verknüpft. Es entsteht ein Strukturplan des gesamten erzählten Prozesses. Auf der Basis dieses Planes kann der Gesamtverlauf des geschilderten Prozesses und der zugehörigen Erfahrungsaufschichtung beschrieben werden (vgl. Küsters 2006: 81f.). Ziel ist es, die „biographische Gesamtformung“ (Schütze 1983: 286) herauszuarbeiten. Sie soll auf den in der strukturellen inhaltlichen Beschreibung für jeden Abschnitt der Biographie des Probanden identifizierten Strukturen des Lebensablaufs beruhen (vgl. Küsters 2006: 82).

Im Anschluss erfolgt eine *Wissensanalyse* (Schütze 1983: 286), die Schütze mit folgenden Worten beschreibt:

„Erst nachdem so der wesentliche Ereignisablauf und die grundlegende biographische Erfahrungsaufschichtung ermittelt ist, wird es in einem vierten Auswertungsschritt, der Wissensanalyse, möglich, die eigentheoretischen, argumentativen Einlassungen des Informanten zu seiner Lebensgeschichte und zu seiner Identität sowohl aus Erzählpassagen der beiden ersten Interviewabschnitte als auch aus dem abschließenden argumentierenden und abstrahierenden Abschnitt des narrativen Interviews zu explizieren und unter Ansehung des Ereignisablaufs, der Erfahrungsaufschichtung und des Wechsels zwischen den dominanten Prozessstrukturen des Lebensablaufs, systematisch auf ihre Orientierungs-, Verarbeitungs-, Deutungs-, Selbstdefinitions-, Legitimations-, Ausdehnungs-, und Verdrängungsfunktion hin zu interpretieren. Ohne den lebensgeschichtlichen Ereignis- und Erfahrungsrahmen für die eigentheoretischen Wissensproduktionen des Biographieträgers zu kennen, ist es unmöglich, den Stellenwert autobiographischer Theorieproduktionen für den Lebensablauf zu bestimmen“ (Schütze 1983: 286f.).

Küsters (2006: 82) weist darauf hin, dass dieser Analyseschritt nicht von allen Forschungen, die mit diesem Verfahren arbeiten, vollgezogen wird. Dieser Schritt ist dann wichtig, wenn es für die Fragestellung von besonderem Belang ist, „ob und inwieweit die Eigentheorie des Erzählers von der identifizierten Erfahrungsaufschichtung im Ereignisverlauf und der rekonstruierten 'Prozessstruktur' abweicht, welche Ursachen dies hat und welche Selbstdeutung der Erzähler über seine Entwicklung entwickelt hat“ (Küsters 2006: 82).

Nach diesem Analyseschritt wird die Ebene der Einzelfallanalyse verlassen und ein größerer Zusammenhang hergestellt. Dies geschieht durch *kontrastive Vergleiche* (Schütze 1983: 287) unterschiedlicher Interviewtexte. Welche Interviews zum Vergleich gewählt werden, hängt davon ab, welches soziale Phänomen im Rahmen von Lebensabläufen für die Biographieanalyse von Interesse ist. Schütze schlägt zwei Kontrastierungsmethoden vor: Die Strategie des *minimalen* Vergleichs, wobei Interviews miteinander verglichen werden, die kaum voneinander abweichen und die Strategie des *maximalen* Vergleichs, die den Vergleich der extrem weit auseinander liegenden Fallstrukturen beinhaltet (vgl. Schütze 1983: 287). Wichtig ist, dass die zu vergleichenden Fälle ausreichend Vergleichspunkte aufweisen.

In einem letzten Schritt werden die theoretischen Kategorien, die sich sowohl durch die Einzelfallanalyse als auch durch den kontrastiven Vergleich ergaben, zur *Konstruktion eines theoretischen Modells* (Schütze 1983: 288) eingesetzt. Die Konstruktion theoretischer Modelle hängt mit dem spezifischen Erkenntnisinteresse der jeweiligen Forschung

zusammen. Insgesamt lässt sich jedoch festhalten, dass die Forschungen, die mit diesem Verfahren arbeiten, sehr oft auf die Herausarbeitung von Prozessmodellen abzielen, seien es (1) solche „spezifischer Arten von Lebensabläufen, ihrer Phasen, Bedingungen und Problembereiche“ (Schütze 1983: 288) oder (2) solche „einzelner grundlegender Phasen und Bausteine von Lebensabläufen generell oder der Konstitutionsbedingungen und des Aufbaus der biographischen Gesamtformung insgesamt“ (ebd.). Die theoretischen Modelle erster Art richten sich auf bestimmte Personengruppen, deren spezifischen sozialen und biographischen Bedingungen und die für sie charakteristischen biographischen Verläufe. Der zweite Typus von theoretischen Modellen orientiert sich an der „grundlagentheoretischen Betrachtung von biographischen Phasen, Biographiekonstitution und der Konstitution sozialer Wirklichkeit“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008: 240).

In der qualitativen Sozialforschung werden in vielen Studien (nicht nur in denen, die mit dem Auswertungsverfahren von Schütze arbeiten) Typen bzw. Modelle gebildet, „um komplexe soziale Realitäten und Sinnzusammenhänge zu erfassen und möglichst weitgehend verstehen und erklären zu können“ (Kluge 2000: 1). Folgende Merkmale sollen die gebildeten theoretischen Typen aufweisen (vgl. Kluge 2000: 2):

- Die 'Elemente' innerhalb eines Typus sollen möglichst ähnlich sein.
- Die Typen sollen sich möglichst stark voneinander unterscheiden.
- „Jedem Modell liegt ein Merkmalsraum zugrunde, der sich durch die Kombination der ausgewählten Merkmale bzw. Vergleichsdimensionen und ihrer Ausprägungen ergibt“ (ebd.).

Da in der vorliegenden Studie die empirischen Analysen mit theoretischem Wissen verbunden werden, können „empirisch begründete Typen“ (Kluge 2000: 4) gebildet werden.¹²²

Theoretische Modelle als Ergebnis der Auswertung narrativer Interviews werden in der Forschung nach unterschiedlichen Überlegungen konstruiert. Auch auf der Basis von 'äußeren' Bedingungen der Lebensführung können Typologien konstruiert werden. So wie z. B. die Studie von Nienaber (1995) über Aussiedler aus Rumänien, Polen und der UdSSR. Die Autorin bildet theoretische Modelle anhand der drei Geburtsländer der Befragten und darin wieder nach Zugehörigkeit zu zwei verschiedenen Geburtskohorten. Die Argumentation für

¹²² Die Kriterien für die eigene Typologie werden im Kapitel 7.3.2, nach der Rekonstruktion von Lebensgeschichten, dargelegt.

eine solche Typologie ist, dass die historischen Ereignisse in den drei Ländern, die die Interviewten geprägt haben, von gravierenden Kraft waren (vgl. Nienaber 1995: 185).

7. Ergebnisse

Wie im Kapitel 6.3 der vorliegenden Arbeit bereits dargestellt wurde, ist einer der Ansätze der biographischen Forschung, die Verallgemeinerung von bestimmten Prozessstrukturen in Biographien. Die Untersuchung des Einzelfalls dient in der Biographieforschung meist nicht allein diesem Ziel, sondern „will Muster, generelle Strukturen, Ablaufformen, Regeln, Strukturtypen, Lösungsformen herausarbeiten“ (Fuchs-Heinritz 2005: 156). Das Ergebnis der vorliegenden Forschungsstudie soll auch Wissen über Abläufe in den Bildungsbiographien der jüdischen Jugendlichen in theoretischen Modellen darstellen.

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Studie dargestellt. Zuerst werden die zwölf Interviews, die im Rahmen dieser Untersuchung durchgeführt wurden, in Einzelfallanalysen rekonstruiert. Im Anschluss an die Analyse von Einzelfällen wird anhand von zwei Fällen, die die meisten Unterschiede aufweisen, eine maximale Fallkontrastierung vollzogen. Da die Schritte der minimalen Kontrastierung in die Typenbildung eingehen, wird in der Arbeit, um Doppelungen zu vermeiden, auf eine explizite minimale Kontrastierung verzichtet. Als Ergebnis der Einzelfallanalysen werden Typen gebildet, in denen die Bedingungen des Bildungserfolges der eingewanderten jüdischen Kontingentflüchtlinge herausgearbeitet werden. Im abschließenden Kapitel wird über die gewonnenen Ergebnisse reflektiert.

7.1 Die Rekonstruktion von Lebensgeschichten in Einzelfallanalysen

In diesem Kapitel werden die Biographien der jüdischen Migranten rekonstruiert. Die Reihenfolge der Fallanalysen ist dabei nicht zufällig, die Fälle beziehen sich bei jeder Überschneidung aufeinander. Bei der Interpretation der einzelnen Erzählsegmente wurde auf das Wissen aus den Auswertungen der vorangegangenen Interviews zurückgegriffen.

Die persönlichen Daten der Befragten wurden beim Transkribieren anonymisiert, d. h. alle Informationen, die die Identifizierung der Befragten ermöglichen, wurden gelöscht. Das sind

der Vor- und Nachname¹²³, die Herkunftsstadt¹²⁴, der aktuelle Wohnort¹²⁵, Namen der Schulen und anderer Personen, die in Interviews erwähnt werden.

7.1.1 Max: „Es ist alles erfolgreich verlaufen“

Biographische Daten und Kontaktaufnahme

Max ist 1982 in einer Großstadt im Osten der Ukraine geboren, 1996 ist seine Familie nach Deutschland ausgewandert. Max ist das zweite Kind in der Familie, seine Schwester ist fünf Jahre älter. Max kommt aus einer Akademikerfamilie: Sein Vater studierte Ingenieurwissenschaften und bekleidete zu Sowjetzeiten einen leitenden Posten. In Deutschland wird der Abschluss von Max' Vater anerkannt und er konnte einige Jahre, nachdem er einen Deutschkurs erfolgreich absolvierte, seinen Beruf ausüben. Das Diplom von Max' Mutter, die Wirtschaftswissenschaften studierte, wurde nicht anerkannt. Sie ist seit mehreren Jahren arbeitslos. Die Schwester von Max begann in der Ukraine ein Studium und hat zwei Jahre dort studiert, was in Deutschland als Abitur anerkannt wird. Nach dem Studium in Deutschland ist sie als Ingenieurin tätig.

Zur Zeit des Interviews ist Max 27 Jahre alt und verheiratet. Der Befragte hat das Studium der Betriebswirtschaftslehre abgeschlossen und arbeitet bei einer internationalen Bank. Seine Ehefrau kommt auch aus der Ukraine und hat gerade ihr Medizinstudium abgeschlossen. Max und seine Frau leben in einer Großstadt in Nordrhein-Westfalen.

Das Interview mit Max ist das erste Interview, das im Rahmen der vorliegenden Dissertation durchgeführt wurde. Ich kannte Max vor dem Interview, wir sind uns auf einer Hochzeit von gemeinsamen Bekannten begegnet, wo ich im ersten Gespräch festgestellt habe, dass sein Lebenslauf für mein Vorhaben sehr interessant sein könnte. Max war sofort bereit, mir ein Interview zu geben. Zum zweiten Mal treffen wir uns bei mir zu Hause, wo auch das Interview stattfand.

¹²³ Die Namen wurden geändert.

¹²⁴ Es wird lediglich das Herkunftsland und die Größe der Herkunftsstadt für die Analyse herangezogen. Da man zu den Sowjetzeiten und gleich nach dem Zerfall der Sowjetunion nicht die gleiche institutionelle Infrastruktur und (Schul-) Bedingungen in Klein- und Großstädten vorzufinden hatte, ist das ein wichtiger Ausgangspunkt bei der Interpretation der Biographien.

¹²⁵ Der aktuelle Wohnort wird in den Auswertungen durch das Bundesland ersetzt, in dem der Wohnort des Probanden liegt. Auf expliziten Wunsch einiger Befragter wird in manchen Fallanalysen lediglich der Hinweis darauf gegeben, ob der Proband in einer Groß- oder Kleinstadt wohnhaft ist.

Bildung und Familie: zwei Säulen im Leben von Max

Nach meiner Eingangsfrage beginnt Max, etwas stolpernd, seine Lebensgeschichte zu erzählen. Er sagt zuerst, wann und wo er geboren wurde, und kommt dann sofort zu seiner Schulzeit in der Ukraine: *„Die ersten ähm sechs Jahre habe ich auf einer Grund-Mittelschule verbracht und das war, sage ich jetzt mal, so eine Schule, wo ich nicht unbedingt weiter gekommen wäre, und dann sind meine Eltern auf die Idee gekommen und haben mich in der Hinsicht ein bisschen gefördert und alles gemacht, dass ich auf ein Gymnasium gehe.“* Bereits am Anfang des Interviews wird die Rolle der Eltern in Bezug auf den Bildungsweg betont, was sich auch durch die ganze Lebensgeschichte zieht.

Danach kommt Max zur nächsten (und letzten) Schule in der Ukraine, die er zwei Jahre lang besucht, bevor seine Familie nach Deutschland emigriert. Diese Zeit in der Schule beschreibt er wie folgt: *„Also diese zwei Jahre, das waren die Jahre, die eigentlich vieles auch in meinem Leben geprägt haben.“* Später geht er in seiner Erzählung wieder auf dieses Thema ein und sagt, dass die Zeit in dieser Schule *„ziemlich lehrreich und deutlich interessanter als in der Schule davor“* war. Der Schwerpunkt in dieser Schule lag im naturwissenschaftlichen Bereich, was für den Befragten von großer Bedeutung ist, wie er es selbst ausdrückt: *„Und das ist das, wo immer schon meine Affinität zu diesem Thema hatte und das ist das, was ich auch gemocht habe, und deshalb hat es mir wahnsinnig Spaß gemacht.“* Die erste narrative Phase des Interviews gleicht einer Analyse. Max erzählt nicht nur seine Lebensgeschichte, er analysiert die Zusammenhänge wie auch Folgen für sein späteres Leben. Dass er seine Lebensgeschichte gleich mit der ersten Schule anfängt, zeigt, welche große Rolle die Schulzeit für ihn spielt.¹²⁶ Im narrativen Teil berichtet Max hauptsächlich über seine Schulzeit, über die zahlreichen Schulen, die er besucht hat. Mehrmals wiederholt er: *„Ich habe insgesamt sieben Schulen in meinem Leben besucht.“* Er schreibt dieser Phase seines Lebens eine große Bedeutung zu.

Interessant ist die Beschreibung seiner ersten Schule in Deutschland. Da Max keine Deutschkenntnisse hat, kommt er in eine Förderklasse in der Hauptschule: *„Ja, das war ziemlich schrecklich. Meine ersten Erfahrungen, das war der zweite Monat meines Aufenthaltes hier in X.* und ich war ziemlich frustriert, ich habe, wie gesagt, in der Ukraine habe ich was anderes kennen gelernt und hier war das ziemlich schlimm, weil sofort an meinem ersten Tag, das waren ganz viele, die aus Kasachstan bzw. aus Russland aus irgendwelchen Dörfern gekommen sind, und also jetzt ohne irgendjemanden nah zu treten,*

¹²⁶ Dieses Interview wird im Vergleich mit den anderen Interviews betrachtet. Einige Interviewprobanden berichten in der Haupteinzelzählung überwiegend über ihr Privatleben und ihre Hobbys.

also die waren so drauf, dass sie die ganze Zeit getrunken haben, an meinem ersten Tag habe ich gesehen, wie sie mit Drogen gehandelt haben, und das war so ein Erlebnis, wo ich nach Hause gekommen bin und habe gesagt, in so eine Schule will ich nicht gehen. Nee. Damals für mich, ich war vierzehn oder fünfzehn, das war ziemlich deprimierend. Das war ganz andere Welt, ich konnte damals schon ahnen, wohin das hinführt. Ich wurde beruhigt und ich habe gesagt, geh erstmal hin, du musst diese Bescheinigung holen, was ich auch gemacht habe. Das hat vielleicht halbes Jahr gedauert oder acht Monate lang.“

In diesem Zitat sieht man deutlich die Position von Max: 'Ich bin anders', 'Ich habe mit solchen Menschen nichts gemeinsam'. Er weiß, dass er nur die Bescheinigung über seine Sprachkenntnisse braucht, danach erwartet ihn 'etwas Besseres'. Die Bewältigung dieser Situation kann man auch als persönliche Stärke betrachten. In der neuen und ungewohnten Umgebung verliert Max sein Ziel nicht aus den Augen. Die Hauptschule ist für ihn nur eine Stufe, um sein großes Ziel zu erreichen, in Deutschland zu studieren.

Am Ende der Förderklasse steht eine Empfehlung vom Lehrer, welche Schule man weiter besuchen sollte. Max bekommt eine Empfehlung für die Realschule. Im Interview betont er, dass niemand in der Klasse eine Empfehlung fürs Gymnasium bekommen hat. Diese Betonung kann als Zeichen für eine gewisse Unsicherheit, die mit der schulischen Abstufung (in der Ukraine hat Max ein Gymnasium besucht) und Ängsten zusammenhängen, die durch die Migration hervorgerufen werden, gedeutet werden.

Und wieder legt Max den Akzent auf seine Mitschüler: „*Das war schon deutlich besser, auch von den Leuten her*“. Die Mitmenschen und die Umgebung sind für den Probanden sehr wichtig. Man gewinnt den Eindruck, dass Max sich vor schlechten Einflüssen fürchtet.

Nach zwei Jahren in der Realschule geht Max auf ein Gymnasium, das auch viele Bekannte besuchen. Die Wahl des Gymnasiums wird auch durch die Tatsache bestimmt, dass man in dieser Schule Russisch als Leistungsfach belegen kann. Das bezeichnet Max zuerst als „*Erleichterung*“, korrigiert sich aber sofort, indem er sagt „*aber so einfach war es auch nicht, weil die Lehrer waren auch ziemlich gebildet und da musste man sich schon anstrengen, um auch gute Noten zu bekommen*“. Diese Widersprüchlichkeit zieht sich durch das ganze Interview. Einerseits möchte Max zeigen, dass es für ihn keine besonders große Anstrengung war, das zu erreichen, worauf er so stolz ist, andererseits will er betonen, dass er 'als Migrant' so viel geschafft hat. Solche Stellen finden sich auch in den Passagen zu seinem Studium. Der Interviewte erzählt von seinem Auslandssemester in Kanada und sagt gleichzeitig, dass es „*kein wirkliches Studium*“ war, da er keine Noten mitbringen konnte, ist

aber viel gereist und hat es auch genossen. Im nächsten Satz sagt er aber sofort, dass er im Vergleich zu anderen Studenten, sein Studium zügig abgeschlossen hat. Die anderen nennt er „*typisch Langzeitstudenten*“. Sein ganzer Stolz auf das Geleistete wird an dieser Stelle deutlich.

Diese Gegenüberstellung von ihm und 'den Anderen' braucht Max, um sich selbst daran zu erinnern, dass er erfolgreich ist. Für seine Familie ist es nichts Außergewöhnliches, was Max erreicht hat. Da alle Familienmitglieder einen Hochschulabschluss haben, ist sein Werdegang eine 'Normalbiographie' im Rahmen dieser Familie. Das wird deutlich, als ich Max frage, ob es für seine Eltern wichtig war, dass er studiert: „*Wenn man in einer Familie aufwächst, sage ich jetzt mal, wo alle studiert haben, so sage ich mal, nicht dass es ein Gruppenzwang ist, aber man hat vielleicht schon einen Mindestanspruch, auch studieren zu gehen. Also ich habe mir niemals darüber Gedanken gemacht, ob ich das mache oder nicht.*“

Einerseits betont Max im Interview, dass es seine Entscheidung war zu studieren: „*Die Entscheidung habe ich selbst getroffen*“, andererseits ist ihm bewusst, welche Rolle die Familie und die Umgebung dabei spielen: „*Wie gesagt, meine Schwester hat studiert, die meisten Verwandten haben auch studiert, von daher, viele Freunde haben auch studiert. Ich finde, es ist viel von der Umgebung, von Leuten, die dich umgeben, abhängt, ob man auch studieren will oder nicht.*“

Das Thema Bildung scheint einen wichtigen Platz in Max Leben einzunehmen. Seine erzählte Lebensgeschichte gleicht einer Bildungsgeschichte. Alle Ereignisse in seinem Leben werden in Bezug auf Bildung betrachtet. Diese Sichtweise wurde in der Familie geprägt, wie folgende Passage, wo der Befragte über die Migrationsmotive seiner Familie spricht, belegt: „*Das ist die Entscheidung meiner Eltern gewesen, dass sie gesagt haben, also, die Kinder brauchen gute Ausbildung, die brauchen Zukunft. Also das waren, glaube ich, die entscheidenden Gründe.*“ Die Aussage von Max, dass seine Eltern nur wegen der guten Ausbildung der Kinder emigriert sind, kann darauf hinweisen, dass der Bildungserfolg von Max als Beweis für seine Eltern gilt, dass sie nicht umsonst ihr Heimatland verlassen haben (besonders die Mutter hat viel zu leiden, da ihr Diplom in Deutschland nicht anerkannt wird). Max gibt sich Mühe, um die Eltern nicht zu enttäuschen, was auch den Leistungsdruck erhöht. Hier zeigt sich auch, dass die Migrationsentscheidung der Familie für Max sehr prägend im Hinblick auf die Bildungsaspiration war.

Bildung wird für Max mit Schule und Studium, und vor allem mit einem Hochschulabschluss gleichgesetzt. Das informelle Lernen scheint für Max nicht wichtig zu sein, da man kein

Zertifikat dafür ausgestellt bekommt. So wird sein Diplom für Max ein Statussymbol, über das er sich definiert. Im Interview betont Max an vielen Stellen den bildungsnahen familiären Hintergrund. Da die Beziehung zu der Familie für den Befragten sehr wichtig ist, möchte er auch nicht aus dem familiären Rahmen fallen. Seine Bildungsanstrengungen sind aber nicht allein als Anpassung an elterliche Wünsche zu sehen. Der Hochschulabschluss ist für ihn ein Symbol der Zugehörigkeit zur Familie. Die innerhalb der Familie „explizit gesetzten Normen“ (Bourdieu 1993: 102) sind im Fall von Max in bewusste Bildungsstrategien umgeschlagen.

Sprache und Identität

Die Familie von Max ist ohne Deutschkenntnisse nach Deutschland gekommen. Alle Familienmitglieder, außer der Großmutter, die Jiddisch gesprochen hat, mussten in der ersten Zeit einen Deutschkurs belegen.

Mit seinen Eltern spricht Max nur Russisch wie auch mit seiner Frau. Auf mein Nachfragen, wie Max sich fühlt, wie ein Russe bzw. Ukrainer, ein Jude oder ein Deutscher, antwortet Max: *„Rein, was die Sprache angeht, also ich kann beides. Für mich macht es keinen Unterschied, die eine oder die andere Sprache zu sprechen. Deshalb kann ich auch nicht sagen, ich fühle mich nicht komplett deutsch und ich bin auch nicht komplett russisch. Weil das ist immer das Problem. Man hat sicherlich eine gewisse Sprachfärbung und wenn man mit Deutschen unterwegs ist, dann wissen sie, dass man einen gewissen Emigrationshintergrund hat, und man wird schon nicht, sage ich jetzt mal, als reiner Deutscher wahrgenommen. So ist es genau so, wenn man in die frühere Heimat reist und dort auch mit gewissem Akzent spricht und dann wissen die Leute, dass man im Ausland lebt, dass man, und man wird nicht so aufgenommen, dass man, sage ich jetzt mal, dasselbe wäre. Und aus diesem Grund kann ich nicht sagen, dass ich eine klare Identität habe.“*

Obwohl ich Max nach seiner Selbsteinschätzung frage, kommt er auf seine Integration zu sprechen (betont sogar dieses Wort): *„Also ähm sagen wir mal so, ich habe zwei Staatsangehörigkeiten und ähm ich sage mal so, ich bin, meiner Ansicht nach, integriert, es ist alles erfolgreich verlaufen, weil der deutsche Staat so gewollt hat. Und ja, das ist eine Frage, die man schwer beantworten kann.“*

Warum schreibt Max diese Leistung – seine Integration – dem Staat zu? Max versucht auch seine Identität über die Staatsangehörigkeit zu definieren, und grenzt sich damit vom Judentum ab: *„Also Jude ist ja eine Religion, das ist ja keine Staatsangehörigkeit. Das ist, im*

Sinne der Sowjetunion war das eine, aber so kann man, glaube ich, nicht sagen. Ähm sagen wir mal so, ich habe zwei Staatsangehörigkeiten.“

Religion

Beide Eltern von Max sind jüdisch. Im Nachfrageteil des Interviews erzählt Max, dass es in seiner Familie nicht so sei, wie in anderen Kontingentflüchtlingsfamilien, *„die auf einmal, nachdem sie nach Deutschland gekommen sind, ihre Neigung zum Judentum entdeckt haben“*. Max wird noch kritischer, indem er sagt: *„Meiner Ansicht nach, ist es oft eine Scheinneigung, was viele hier betreiben“*.

In religiösen Fragen ist seine Familie *„ziemlich neutral“*, aber *„es gibt einige Feiertage, man weiß es, dass es die gibt. Es werden die Jüdische Zeitung abonniert, man informiert sich über jüdisches Leben hier in Deutschland“*. Der Befragte zeigt seine Informiertheit über das Judentum: *„Wenn es irgendwelche Feiertage gibt, äh wo Eltern, weiß nicht, Geld verschenken, dann erinnere ich meine Eltern dran“*. Max betont aber, dass weder er noch seine Eltern in die Synagoge gehen.

Diese passive Teilnahme am Judentum wird auch in folgender Passage deutlich: *„Ich habe viele Freunde, die auch ziemlich also Bekannte, besser gesagt, die in der Synagoge aktiv sind bzw. was Jugendreisen angeht, die, sage ich jetzt mal, diese Reisen organisieren, nach Israel reisen, versuchen, der Jugend irgendwelche ähm jüdische Werte zu vermitteln und, äh ja also ich bin ab und zu dabei, ich höre es mir gerne an, wenn es ein interessantes Thema gibt, aber ähm also ich der Ansicht, man ist entweder ganz religiös oder gar nicht. Aber so ein 50/50-Ding so, das kann ich irgendwie nicht verstehen. Entweder ist man ganz oder gar nicht. Also sagen, die sind Jude-, die gehen in die Synagoge, versuchen, sich da zu engagieren, und sind auf der anderen Seiten gar nicht beschnitten. Also, das verstehe ich nicht.“*

Die zitierten Passagen deuten darauf hin, dass religiöse Verortung für Max nicht identitätsstiftend ist. In der Haupterzählung thematisiert der Interviewte seine Zugehörigkeit zum Judentum in keiner Weise, bis er im zweiten Teil des Interviews von mir darauf angesprochen wird. Es entsteht der Eindruck, dass der Befragte dieses Thema vermeiden möchte. Die Meidung des Themas 'Judentum' thematisiert auch Rosenthal, die die Juden befragt hat, deren Familienmitglieder den Holocaust überlebt haben (vgl. Rosenthal 2008: 205). Dass dies keine Seltenheit ist, werde ich auch in anderen Interviews feststellen. Ist

dieses Phänomen vielleicht darauf zurückzuführen, dass 'der fünfte Punkt'¹²⁷ in der ehemaligen Sowjetunion im Privat- sowie auch im Berufsleben oft ein Hindernis war? In Privatgesprächen mit jüdischen Jugendlichen habe ich häufig gehört, dass sie von ihren Eltern belehrt worden seien, nicht zu erwähnen, dass man jüdisch ist. Wenn man nach der Nationalität gefragt wurde, solle man antworten, dass man Russe sei. Man könne seine Nationalität nur unter den Gleichen thematisieren. Als ich im Nachgespräch¹²⁸ Max vorsichtig auf dieses Thema anspreche, sagt er lächelnd, dass es das 'Generationengedächtnis' sei, über das Thema so wenig wie möglich zu sprechen.

Ist vielleicht der erlebte Antisemitismus der Grund, dass Max dieses Thema absichtlich meidet? Als er in der Haupterzählung des Interviews über seine Schulzeit in der Ukraine berichtet, erwähnt er, dass er trotz guter Leistung von der Lehrerin in die schlechtere Parallelklasse versetzt wurde. Später berichtet der Proband über Vermutungen seiner Eltern, dass diese Grundschullehrerin antisemitisch eingestellt sei. Die Meidung des Themas Judentum zeigt, dass dieses stigmatisierende Ereignis für Max identitätsstiftend war.

Max berichtet auch darüber, dass seine Mutter zu den Sowjetzeiten Antisemitismus erleben musste: *„Also meine Mutter konnte, sage ich jetzt mal, tagsüber nicht studieren, sie musste Abendstudium machen, weil sie religiös anders war bzw. das was im Pass drin stand“*. Als Jude musste man auch *„deutlich besser“* als andere Sowjetbürger sein, um studieren zu können.¹²⁹

Zusammenfassung

Max erweist sich als besonders resilient¹³⁰. Er hat einen starken Zusammenhalt in der Familie, zeichnet sich durch starkes Wertebewusstsein aus, das von seinen Familienmitgliedern geteilt wird.

Auffällig ist die Benutzung des Pronomen 'man' im Interview. Die Ich-Form fehlt, wenn Max Stellung bezieht. Es entsteht der Eindruck, dass der Befragte sich von bestimmten Themen oder Ereignissen in seinem Leben distanzieren möchte.

Um Aussagen über seine eigene Situation zu treffen, zieht Max häufig das Beispiel anderer Migranten heran. Das Ergebnis dieses Vergleichs ist immer eine positive Selbstbewertung.

¹²⁷ Nationalität, die im sowjetischen Pass an fünfter Stelle stand (siehe Kapitel 2.2.2). „Der fünfte Punkt“ wird in bestimmten Kontexten auch als Synonym für die jüdische Nationalität (im sowjetischen Sinne) verwendet.

¹²⁸ Feldnotizen

¹²⁹ Siehe dazu auch die Analyse des Interviews mit Boris (Kapitel 7.1.7).

¹³⁰ Resilienz (dt. etwa Widerstandsfähigkeit) ist die Fähigkeit, Krisen durch Rückgriff auf persönliche und sozial vermittelte Ressourcen zu meistern und als Anlass für Entwicklungen zu nutzen (vgl. Welter-Enderlin/Hildenbrand 2006: 13).

Durch andere, weniger erfolgreiche Lebensbiographien, fühlt sich Max in seinen Anstrengungen bestätigt.

Eine große Rolle spielt für Max das soziale Prestige. Das Streben nach diesem Prestige ist ein wichtiger Grund seiner Bildungsmotivation.

Das kulturelle Kapital der Familie spielt im Fall von Max eine entscheidende Rolle. Diese familienspezifische Praxis – das Streben nach Bildung – wurde an Max weitergegeben und ist für seine Lebensbiographie kennzeichnend. Sowie auch die Entscheidung der Eltern auszuwandern, um den Kindern eine bessere Ausbildung zu ermöglichen. Diese Tatsache übt auf Max einen hohen Erwartungsdruck aus.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Rolle der Familie in Max' Leben sehr groß ist. Das kulturelle Kapital der Familie, die Förderung der Eltern und ein starkes elterliches Engagement sind entscheidende Gründe für seinen Bildungserfolg und seine Bildungsaspiration.

7.1.2 Maria: „Ich habe das System besiegt!“

Biographische Daten und Kontaktaufnahme

Maria ist 1980 in einer ukrainischen Großstadt geboren und lebt dort bis zu ihrem 12. Lebensjahr. 1992 ist ihre Familie nach Deutschland ausgewandert. Maria hat einen neun Jahre älteren Bruder, der in Deutschland Wirtschaftspsychologie studiert hat. Die Eltern von Maria sind auch Akademiker: Ihr Vater ist Sportpsychologe und arbeitet in Deutschland als Fechttrainer, die Mutter ist studierte Chemieingenieurin und übt auch in Deutschland diesen Beruf aus.

Zur Zeit des Interviews ist Maria 29 Jahre alt. Nach dem Abitur hat sie eine Ausbildung als Hebamme absolviert und ist in diesem Beruf bereits seit sechs Jahren tätig. Der Ehemann von Maria ist gebürtiger Weißrusse, der zu dem Zeitpunkt des Interviews noch in Weißrussland lebt, da sie erst vor einem Monat geheiratet haben. Maria hat vor, ihn nach Deutschland zu holen.

Am Tag des Interviews sehe ich Maria zum ersten Mal, der Termin für das Interview wird am Telefon festgelegt. Maria ist eine Bekannte einer meiner vorherigen Interviewpartnerinnen, welche mir Maria als Probandin vermittelt hat. Das Interview findet bei Maria zu Hause in einer kleinen ostdeutschen Stadt statt.

Maria spricht im Interview sehr strukturiert und hat eine klare Aussprache.

Familie vs. Bildung

Nach meiner Eingangsfrage beginnt Maria mit ihrer Erzählung. Sie stellt sich mit Vor- und Nachnamen vor und sagt gleich, dass sie vor einem Monat geheiratet hat. Danach berichtet Maria über die Migration nach Deutschland. Ihr Einreisealter von 12 Jahren kommentiert sie wie folgt: *„Es ist recht schwieriges Alter, wenn man nach Deutschland zieht, aber es ist in Ordnung“*. So wie auch Max erzählt Maria im narrativen Teil des Interviews überwiegend von ihrer Bildung. Vor der Ausreise hat die Interviewte die 6. Klasse einer Mittelschule abgeschlossen. In Deutschland muss Maria zuerst in einer Förderklasse Deutsch lernen. Über ihre ersten Schulerfahrungen in Deutschland berichtet Maria: *„Wir haben da zum größtenteils gemalt, gerechnet vielleicht, aber so richtig Deutsch gelernt haben wir nicht. Dafür habe ich eine Empfehlung für Sonderschule bekommen, ja, so kann es kommen. Meine Eltern haben die ignoriert, haben die nicht beachtet, nach diesem sind wir in ein Dorf gezogen und dort bin ich in eine gute Schule gekommen, in die 6. Klasse, ich habe praktisch eine Klasse wiederholt. Diese Schule, die kannten sich mit Ausländern aus, sie wussten, wie sie die zu unterrichten haben. Und haben einen russisch sprachigen Ausländer pro Klasse eingepflanzt, damit wir nicht die Möglichkeit haben, untereinander uns was zu erzählen und uns auszutauschen. In den Stunden, wo andere Physik und Geschichte hatten, halt nicht so wichtige Fächer, haben wir Deutschunterricht, als Förderunterricht bekommen. Und haben auf diese Art und Weise Deutsch gelernt, sollten auch Deutsch lernen.“*

Auf diese beinahe schwerwiegende Konsequenz – Empfehlung des Lehrers für eine Sonderschule – geht Maria zuerst nicht ein, die Betonung des Wortes signalisiert aber, wie einprägsam dieses Ereignis für sie war. Später im Interview, wenn sie über ihre Abiturnote (2,3) berichtet, kommt sie darauf zurück und sagt lächelnd: *„Wenn man sich überlegt, dass ich eine Sonderschulempfehlung bekommen habe...“*¹³¹

Eine bedeutende Position in Marias Bildungsbiographie nimmt die Freundschaft mit einer deutschen Mitschülerin ein: *„Ich hatte Glück, ich habe in dieser Klasse ein Mädchen kennen gelernt, die sich für mich sehr engagiert hat, oder ihre Familie hat sich für mich engagiert.“*

¹³¹ An dieser Stelle im Interview erkennt man die Rolle des 'Systems' in der Biographie eines Menschen. Wenn die Eltern von Maria die Sonderschulempfehlung nicht ignoriert hätten, wäre das Leben dieser Frau höchstwahrscheinlich anders verlaufen. Bezogen auf dieses Beispiel lässt sich generell fragen: Wie viele Eltern von Migrantenkindern kennen sich mit dem deutschen Schulsystem nicht aus und vertrauen der Meinung der Lehrkräfte, die aufgrund von fehlenden Deutschkenntnissen der neu eingewanderten Migrantenkinder solche Empfehlungen ausstellen?

Ich wurde ein Mal in der Woche eingeladen in diese Familie und habe recht schnell Deutsch lernen können“. Diese Freundin nimmt in Marias Leben eine wichtige Rolle ein. Durch sie und ihre Familie lernt Maria nicht nur die deutsche Sprache, sondern auch bestimmte Sitten und Gebräuche, die für sie fremd waren. Nach Meads Sozialisationstheorie werden solche Personen „signifikante Andere“ genannt. Die Rolle der signifikanten Anderen¹³² wurde bereits in vielen Studien zu den Biographien der Migrantenkinder in Deutschland belegt.¹³³

Nach der 6. Klasse erhält Maria eine Empfehlung für die Realschule, ihre Freundin soll jedoch ein Gymnasium besuchen. Da Maria mit ihrer Freundin auf die gleiche Klasse gehen möchte, bemüht sie sich um eine Sondergenehmigung fürs Gymnasium¹³⁴ und besucht dann die gleiche Klasse wie ihre Freundin. Hier wird Marias Bildungsbiographie zum zweiten Mal von einer signifikanten Anderen, durch Marias Orientierung an ihrer Freundin, beeinflusst. Ihre Gymnasiumszeit beschreibt Maria kurz und prägnant: *„Das war schwer. Das war die 7. Klasse, Anfang Gymnasium. Man hat die ersten Zensuren gekriegt, das waren nur Fünfer bei mir. In Englisch, in Deutsch, in den Hauptfächern. Außer Mathematik, lag mir mehr zu dem Zeitpunkt. Es bedeutete viel Arbeit, viel sitzen, pauken, pauken“.*

Da Marias Familie in ein anderes Dorf umzieht, muss Maria die Schule wechseln. Sie kommt auf ein anderes Gymnasium, wo sie auch später ihr Abitur macht. Mit Stolz berichtet Maria von ihrer Leistung: *„Es bedeutete viel Arbeit, viel pauken, viel lernen, aber ich habe es auch geschafft. Ich habe das System, das mich in eine Sonderschule stecken wollte, besiegt!“*

Der Stolz auf ihre Bildungsleistungen ist im narrativen Teil des Interviews an vielen Stellen präsent. Wenn Maria über die Suche nach einem Ausbildungsplatz berichtet, fügt sie sogleich an, dass sie sich bei 800 Mitbewerbern durchsetzen konnte und einen der zwölf begehrten Ausbildungsplätze in der Hebammenschule bekommen konnte. Ihr besonderer Stolz ist der Abschluss der Ausbildung mit Auszeichnung. Maria betont, dass sie nur Einsen in ihrem Abschlusszeugnis hat.

Nach der Ausbildung findet Maria gleich eine Arbeitsstelle, was sie im Interview mit dem Satz *„Ich war kein einziger Tag arbeitslos, wirklich“* betont.

Maria geht im Interview sehr oft auf ihre Bildungsleistungen ein. Man gewinnt den Eindruck, dass das Thema Bildung in allen Bereichen in Marias Leben präsent ist. Die Befragte berichtet offen über die Konfrontationen in ihrer Familie:

¹³² Signifikante Andere können sein: Ein Mitschüler, eine Lehrkraft, die jemanden besonders unterstützt und motiviert hat oder aber ein Familienmitglied, das sich sehr um die Laufbahn der Kinder bemüht hat (vgl. Griese/Schulte/Sievers 2007)

¹³³ Siehe z. B. die Studie von Griese/Schulte/Sievers (2007).

¹³⁴ Auf diese Sondergenehmigung fürs Gymnasium geht Maria im Interview nicht näher ein.

„Ich habe mitbekommen, du wolltest Leute haben, die hier entweder studiert haben oder nicht. Das ist auch so ein Thema für mich, weil meine Eltern, die ganze Familie im Grunde genommen, das sind studierte Menschen, die haben halt alle studiert, natürlich in der ehemaligen Sowjetunion, mein Bruder hat auch einen Hochschulabschluss, und dann stand ich ja da und habe gesagt, ich möchte nicht studieren, ich mache eine Ausbildung. Das war, ich glaube, ein großes Schockerlebnis erstmal für meine Mutter, für meinen Vater nicht so. Aber die Mutter hätte gerne, dass ich studiere, sie hat es sehr oft angedeutet. Aber ich wollte gerne was anderes machen.“

Es scheint ein wunder Punkt für Maria zu sein, sie kommt im Interview immer wieder darauf: *„Die Eltern wollten, dass ich das Gymnasium schaffe. Ich habe es gemacht, sie wollten es gerne, dass ich weiter studiere, und haben es immer wieder angesprochen, wie wäre es denn, wie ist es denn mit Studieren. Ich habe es dann ignoriert.“*

Maria muss sich auch in der Familie ihres Mannes durchsetzen:

„Ich habe einen Mann aus Weißrussland geheiratet, der auch noch in Weißrussland lebt und der natürlich andere Vorstellungen so ein bisschen hat vom Leben. Dort gibt es in der oberen Schicht keine Menschen, die nicht studiert haben. Das war das zweite Mal im Leben, der Kampf, dass ich beweisen musste, dass ich auf der gleichen Stufe bin, aber nicht studiert habe. Er hat natürlich auch studiert, hat zwei Hochschulabschlüsse, aber es ist trotzdem, ich bin trotzdem der Meinung, dass es nicht relevant ist, ob man studiert oder nicht für das weitere Leben“. An einer anderen Stelle berichtet sie: „Ich hatte Auseinandersetzung mit der Familie meines Mannes, mit meinem Mann auch. Ich hoffe, die haben es eingesehen, ich mache den Beruf gerne. Ich gehe in dem Beruf auf.“

Maria erfüllt das kulturelle Lebenslaufprogramm der Familie nicht, sie zählt sich trotzdem zu den Erfolgreichen, weil sie den Beruf ausübt, den sie gerne hat. Die Probandin misst ihren Bildungserfolg an ihrer inneren Zufriedenheit und nicht an den erreichten Bildungsabschlüssen.

Identität und Sprache

Maria spricht sehr gut Deutsch. Als wir am Telefon einen Termin für das Interview ausmachen, und ich ihr sage, dass die Interviewsprache Deutsch ist, erwidert Maria sofort: *„Gut! Ich fühle mich viel sicherer, wenn ich Deutsch spreche!“* Mit ihren Eltern spricht Maria beide Sprachen, sowohl Deutsch als auch Russisch. Auf meine direkte Frage, wie sie sich bezeichnen würde, als eine Deutsche, eine Jüdin oder eine Russin, antwortet Maria: *„Bürger der Welt. Ich kann es sehr schwer einschätzen. Ich bin weder noch. Ich habe die deutsche*

Staatsangehörigkeit. Aber deutsch fühle ich mich nicht. Ich bin weder deutsch, noch ukrainisch. Ich bin öfters in Weißrussland, mein Mann ist aus Weißrussland. Ich kenne die Mentalität da, ich kenne die Mentalität hier. Ich bin etwas dazwischen. Ich glaube, das ist jeder, der in diesem Alter ausgewandert ist.“

Maria wahrt innerlich Distanz zu beiden Kulturen und baut ihre eigene Identität zwischen den Kulturen auf. Die Probandin sagt nicht wie die meisten Befragten, sie wäre sowohl deutsch als auch z. B. russisch. Sie ist „*weder noch*“. Fühlt sie sich den beiden Kulturen fremd? Ist das „doppelte Bewusstsein“ (Hall 1994: 219) ein Hindernis für die kulturelle Selbstverortung?¹³⁵ Die Identitätsentwicklung von Maria wurde von der Migration weitgehend beeinflusst; sie ist immer noch nicht abgeschlossen. Durch die Familie ihres Mannes fühlt sich Maria mit russischer Sprache und Kultur verbunden und lebt dadurch in zwei kulturellen Systemen gleichzeitig. Im Nachgespräch erzählt Maria, dass sie früher einen deutschen Freund hatte und jahrelang kein Russisch gesprochen hat.¹³⁶

Interessant ist die Passage, in der Maria davon erzählt, dass sie in der Schule bevorzugt wurde und bessere Noten bekam, als verdient. Sie bringt ein Beispiel: Als sie die Abschlussprüfungen in der Hebammenschule abzulegen hat, macht sie in einer schriftlichen Arbeit zu viele Fehler. Die Mitarbeiterin des Kultusministeriums gibt ihr aber trotzdem eine Eins, „*hat mich bevorzugt*“, wie Maria es zum Ausdruck bringt. Als Maria davon einige Monate später erfährt, regt sie sich auf: „*Es ist schön auf einer Seite, auf der anderen Seite, ich bin lange nicht mehr Migrant!*“

Religion: „Das Thema gibt es für mich nicht“

In der Haupterzählung erwähnt Maria in keiner Weise, ob ihre Familie religiös ist oder nicht. Als sie im Nachfrageteil des Interviews von mir mit dieser Frage konfrontiert wird, erzählt sie, dass ihre Großmutter väterlicherseits „*reine Jüdin*“ ist. Ihre Mutter ist nicht jüdisch. In der Familie werden keine jüdischen Feiertage gefeiert; es wird nicht über das Judentum gesprochen. Maria war ein „*paar Mal*“ in der Synagoge, sie pflegt aber keine Rituale. Als Maria sagt „*Das Thema gibt es für mich nicht*“ stelle ich keine weiteren Fragen mehr zu diesem Thema.

Im Nachgespräch erfahre ich, dass Maria vor kurzem in einer russisch-orthodoxen Kirche getauft wurde. Da ihr Mann kirchlich heiraten möchte, besteht er darauf, dass Maria sich

¹³⁵ Siehe dazu Kapitel 4.2 „Nationale Identität“.

¹³⁶ Feldnotizen

taufen lässt. In diesem Zusammenhang macht Maria eine interessante Anmerkung. Sie sagt, wenn sie nach Jerusalem – der Stadt der drei Religionen – fahren würde, würde sie nicht in eine Kirche, sondern zu der Klagemauer gehen.¹³⁷ Hiermit zeigt Maria ihre Position in Bezug auf das Jüdisch-Sein. Jüdisch-Sein ist für sie keine Religionszugehörigkeit, sondern bezieht sich auf die Zugehörigkeit zu ihrer Familie. Maria wächst mit bestimmten Familienmustern auf und obwohl sie im Erwachsenenalter russisch-orthodox getauft wird, bestimmen diese Familienmuster weiterhin ihr Leben. Maria ist nicht religiös; die Klagemauer ist für sie das Symbol der Familie und nicht der Religion.

Zusammenfassung

Die Bildungsbiographie von Maria ist durch den Leistungsdruck von der Seite ihrer Familie gekennzeichnet. Da alle Familienmitglieder einen Hochschulabschluss haben und Maria sich für eine Ausbildung entschieden hat, entspricht ihr Bildungsweg nicht mehr der 'Normalbiographie' ihrer Familie. Maria sucht nach Anerkennung, was sich daran zeigt, dass sie im Interview oft ihre Leistungen betont. Diese Anerkennung findet sie in ihrer Familie nicht: Sie hat die Bildungsambitionen ihrer Eltern nicht erfüllt. Auch in der Familie ihres Mannes fühlt sie sich nicht anerkannt: Sie muss sich durchkämpfen und beweisen, dass sie zu der Familie gehören darf, obwohl sie nicht studiert hat.

Maria entwickelt trotz des starken Druckes von der Seite ihrer Familie und der Familie ihres Ehemannes keine Minderwertigkeitsgefühle. Sie ist sich ihrer Sache sicher, sie liebt ihren Beruf und weiß, dass das, was sie erreicht hat, ein Erfolg für sie ist. Im Interview wird deutlich, dass die erfolgreiche Bewältigung der Anfangsschwierigkeiten am Gymnasium sie stark gemacht hat, die Entwicklung ihrer Persönlichkeit wird durch diese Erfahrung beeinflusst.

Maria erfährt auf ihrem Bildungsweg Diskriminierung als Migrantin: Zuerst wird sie aufgrund der noch fehlenden Deutschkenntnisse auf eine Sonderschule geschickt. Später aber, als sie ihren Bildungsweg erfolgreich durchlaufen hat, zeigt die 'Aufnahmeseite' ihr ein anderes Gesicht („positive Diskriminierung“), indem Maria, trotz der zahlreichen Fehler in der schriftlichen Abschlussarbeit, eine Eins bekommt.

¹³⁷ Feldnotizen

7.1.3 Viktor: „Mein Ziel ist, groß und reich zu werden“

Biographische Daten und Kontaktaufnahme

Viktor ist 1983 in einer Großstadt im Osten der Ukraine geboren, wo er auch 14 Jahre lang lebt, bis seine Familie 1997 nach Deutschland auswandert. Viktor wächst als Einzelkind auf. Seine Eltern sind beide Akademiker: Sie haben in der sowjetischen Ukraine Ingenieurwissenschaften studiert. Nach dem Zerfall der Sowjetunion arbeitet die Mutter von Viktor nicht mehr, seit der Auswanderung nach Deutschland ist sie Hausfrau. Der Vater von Viktor arbeitete in der Ukraine als Ingenieur und hat bereits vor der Migration einen Job in Deutschland. Zurzeit ist er als Country-Manager bei einer deutschen Firma tätig und ist Inhaber zweier Firmen in der Ukraine.

Viktor ist zum Zeitpunkt des Interviews 26 Jahre alt und hat eine Ausbildung zum technischen Assistenten in Fachinformatik absolviert. Der Befragte arbeitet als Support-Manager in einer Firma, bei der er auch Mitgesellschafter ist. Er besitzt zudem eine eigene Firma.

Das Interview mit Viktor findet bei ihm zu Hause statt, in einer Großstadt in Nordrhein-Westfalen. Ich kannte Viktor vor dem Interview nicht: Seine Kontaktdaten hat mir ein gemeinsamer Bekannter vermittelt. Viktor spricht im Interview sehr schnell und verliert oft den roten Faden. Der Befragte erzählt sehr ausführlich und detailliert über sein Leben und scheint es zu genießen, im Mittelpunkt zu stehen.

Geldverdienen vs. Bildung

Nach meiner Eingangsfrage erzählt Viktor über eine Stunde lang. Er berichtet sehr ausführlich über seine Hobbys und seine Kindheit. Seine Erzählung beginnt er mit der Aussage, dass er als Einzelkind aufgewachsen ist. Der Befragte kommentiert dies wie folgt: *„Ich spüre jetzt zurzeit, dass ich vielleicht jemanden gern hätte, ja, aber das ist unmöglich wieder gut zu machen“*. In der Haupte Erzählung berichtet der Befragte sehr ausführlich über seine Großmutter mütterlicherseits, die 1993 an Krebs stirbt. Viktor erzählt, wie der Tod seiner Großmutter, die ihn *„sehr geliebt hat“*, sein Leben verändert. Mehrmals wiederholt der Befragte, dass der Tod der Großmutter ein großer Schock für ihn war, da die Großmutter einen wichtigen Platz in seinem Leben eingenommen hatte. Sie bringt Viktor das Lesen bei, kauft ihm die Kleidung, als seine Eltern kein Geld haben. Die Großmutter will, dass Viktor Sport treibt und meldet ihn bei verschiedenen Sportvereinen an. Viktor probiert viele Sportarten aus, hat aber *„kein Bock“* auf sportliche Aktivitäten. Viel lieber beschäftigt er sich mit Computern, deswegen meldet er sich in einem Computerclub an. Eine weitere Linie

dominiert die Haupterzählung deutlich: die Hobbys von Viktor. Sehr früh entdeckt er seine Leidenschaft zu Computern, die er zum ersten Mal auf der Arbeit von seinem Vater sieht. Computerspielen gehört in dieser Phase zu Viktors Hauptbeschäftigungen in der Freizeit, neben „Rumhängen“. Seine zweite Leidenschaft, das Lesen, lernt Viktor bereits im Kindergartenalter. Er berichtet mit Selbstbewunderung von der Überraschung seiner Erzieherin, als er ihr ein Gedicht vorliest: *„Sie fand es faszinierend, ich war auch fasziniert von mir“*. Mit der Zeit kommen noch weitere Hobbys dazu: Fernsehen und *„Informationen reinziehen“*. *„Ich mag Informationen allgemein. Das spiegelt sich in meinem Beruf wieder. Ich arbeite mit Informationen. Ich habe viele Informationen in meinem Kopf. [...] Mir macht es Spaß, Informationen reinzuziehen. Deswegen kann ich auch, wenn ich verreise, reicht mir ein PC mit Internet. Nur um Informationen reinzuziehen. Wenn ich nichts zu tun habe, mach ich einfach Wikipedia auf und tippe das erste Wort ein, was mir so spontan einfällt. Und ich lese. Ja. Halt ein Hobby.“*

Die im Interview geschilderten Erfahrungen lassen vermuten, dass die finanzielle Lage der Familie vor der Ausreise nach Deutschland für Viktor identitätsstiftend ist. Mehrmals betont er im Interview, dass seine Familie „fast arm“ war. Besonders nach der Auflösung der Sowjetunion, als viele Betriebe zugemacht werden, kann sich die Familie von Viktor sehr wenig leisten. Andererseits hat Viktor auch gesehen, dass es Menschen gab, für die der Zerfall des sowjetischen Systems ein sozialen Aufstieg bedeutete. So erzählt er von einem seiner Freunde, dessen Vater 'neuer Russe' geworden sei: *„Sein Vater hat eine Villa gekauft, ja ich konnte nicht mal mir eine Jeans leisten, meine Eltern besser gesagt. Es war ein großer Schlag für mich. Wir sind zusammen in die erste Klasse gegangen, waren beide in den ersten drei bis vier Jahren sehr gut in der Schule, waren sehr gut befreundet, waren beide viel unterwegs und so, aber dann halt dieser sozialer Sprung von ihm, man hat es schon gesehen. Ich verstehe es jetzt, die Klasse hat sich gespalten, die Hälfte ist ihm hinterher gelaufen, kauf das, kauf jenes. Er hat uns dieses Eis gekauft, 'Mars', Anfang 90er, als es auf den Markt kam. Für damalige Verhältnisse hat es ein Vermögen gekostet.“*

Für einen Menschen, der gerade in die Adoleszenzphase kommt, sind solche sozial-ökonomischen Diskrepanzen zwischen der eigenen Welt (Familie) und der Umwelt mitunter sehr prägend. Das sieht man auch sehr deutlich im Interview. Als Viktor über seine erste Zeit in der deutschen Schule erzählt, macht er einen bemerkenswerten Vergleich: Die Mitschüler waren besser angezogen, dafür konnte er die Matheaufgaben besser lösen. Auch als Viktor über seine Zukunft spricht, wird deutlich, wie die Erfahrung von Armut in der postsowjetischen Ukraine seine Denkweise beeinflusst hat. Sein Ziel ist nämlich *„groß und*

reich“ zu werden. Geldverdienen ist eins der Hauptthemen im Leben von Viktor: *„Ich habe mein ganzes Leben gearbeitet. So weit ich mich erinnern kann, habe ich gearbeitet. In X* als Aushilfe, Kopien gemacht und so. Kein Spaß gemacht, aber damit Geld verdient. Dann sind wir nach X* gezogen, ich habe mit einem Bekannten einmal pro Woche geputzt, zwei Jahre lang. Ich hatte nie Angst vor Arbeit oder dreckiger Arbeit. Es hat auch Spaß gemacht. Es war mir scheißegal, was ich mache, ich habe dafür Geld gekriegt, das war das wichtigste. Selbst Toiletten putzten und so, keine Ahnung, egal. Hauptsache Geld verdienen.“* Die zitierten Interviewpassagen weisen darauf hin, dass die Erfahrungen von Armut in der Ukraine für die Entwicklung der Persönlichkeit des Probanden bedeutsam waren; sie haben ihn sehr stark geprägt.

Seiner Schulzeit schenkt Viktor im narrativen Teil des Interviews nur wenig Aufmerksamkeit. In der Ukraine besucht Viktor nach der Grundschule eine Gesamtschule. Er ist der Meinung, dass er *„aus dieser Schule nichts mitgenommen“* hat. Nach der Einreise nach Deutschland kommt Viktor zuerst in eine Hauptschule, da es im Dorf, wo seine Familie lebt, keine andere Schule gibt. Seine ersten Eindrücke in der deutschen Schule fasst Viktor reflektierend zusammen: *„Ich konnte kein einziges Wort. Gar nichts. Deswegen wundern mich die Deutschen, die sich über einen Akzent oder Deutschkenntnisse von Ausländern kaputt lachen. Wenn die selbst das erlebt hätten, wenn man in eine Schule geht und nichts versteht, gar nichts und man ist das ganze Leben nicht gewohnt, die Kultur, man sitzt einfach da, muss in dieses Leben reinschlupfen. Das geht einfach nicht. Das ist ein großer Schock. Deswegen verstehe ich überhaupt nicht, wenn Deutsche lachen, dass jemand schlecht Deutsch spricht oder so. Die haben es selbst nicht erlebt.“* Viktor kommt in die 8. Klasse der Hauptschule und am ersten Tag seiner Schulzeit in Deutschland hat die Klasse im Matheunterricht einen Test zu absolvieren. Viktor löst alle Aufgaben in wenigen Minuten und gibt das Blatt dem Lehrer ab. Triumphierend sieht Viktor, wie der Lehrer auf sein Aufgabebblatt „100%“ schreibt: *„Da haben die aber nicht schlecht geschluckt, als sie gesehen haben, dass ich viel, viel, viel, viel besser bin in Mathe, als die“.*

Nach einem Monat in der Hauptschule kommt Viktor auf eine Realschule, da seine Familie umzieht. Mit einer guten Durchschnittsnote fängt Viktor nach der Realschule eine Ausbildung zum technischen Assistenten in Fachinformatik an, die er, nachdem er eine Klasse wiederholt, in vier Jahren absolviert.

Sehr ausführlich berichtet Viktor über seinen ersten Auftrag, durch den er auch seinen ersten Job findet. Die Firma, wo Viktor einige Jahre nach der Ausbildung arbeitet, übernimmt er

auch später. Zurzeit ist er Inhaber dieser Firma und beschäftigt einen Mitarbeiter. Er hat auch die Anteile einer anderen Firma gekauft und ist bei diesem Unternehmen als Support-Manager tätig. Stolz berichtet der Befragte, dass er zurzeit viel Geld verdient und sich viel leisten kann.

Eine große Rolle im Leben von Viktor nimmt seine Freundin ein, mit der er zum Zeitpunkt des Interviews seit sieben Jahren zusammen ist. Durch den Umzug seiner Familie in eine Großstadt (der Proband ist zu diesem Zeitpunkt 16 Jahre alt) macht Viktor neue Bekanntschaften, die einen schlechten Einfluss auf ihn ausüben. Viktor gerät auf die falsche Bahn, indem er die Schule schwänzt und Alkohol trinkt. Der Proband berichtet, dass es der Verdienst seiner Freundin ist, dass er die Berufsausbildung beendet. Viktor umschreibt diese Erfahrung mit folgenden Worten: *„Sie hat mich anständig gemacht. Ich war dreckig, ich war schmutzig, ich habe sehr schlimme Dinge gemacht. Drogen genommen nicht, zum Glück, aber war kurz davor. Habe gekifft natürlich und geraucht, und gesoffen. Alles mögliche gemacht. Aber das waren meine Freunde, die mich in diese Scheiße reingetrieben haben, mit denen habe ich jetzt nichts mehr zu tun. Und meine Freundin A*, sie hat mich aus dieser Scheiße wieder rausgeholt, sie hat aus mir Menschen gemacht.“* Wie im Fall von Maria spielt in Viktors Biographie eine signifikante Andere eine bedeutsame, impulsgebende Rolle.¹³⁸

Viktor ist stolz auf seine Leistungen: *„Ich habe auch viel für mein Alter und meine Verhältnisse geschafft“*. Ihm fehlt nur noch ein Hochschulabschluss als *„Anerkennung [...] dass ich das geschafft habe, was auch andere Leute anerkannt haben“*. Dass Viktor noch studiert, bezweifelt er jedoch selbst. Aber die Tatsache, dass seine Freundin ihren Hochschulabschluss fast erreicht hat, scheint ihn zu motivieren, die Möglichkeit eines Studiums in Betracht zu ziehen.

Religion, Antisemitismus und Identität

Mit den Themen Religion und Antisemitismus geht Viktor sehr offen um. Im Interview erzählt er eine Geschichte über seine antisemitisch eingestellte Lehrerin in der Ukraine, die ihm trotz nur eines Fehlers im Aufsatz eine Drei gibt: *„Du ziehst eh nach einem Jahr nach Israel, wozu brauchst du ukrainische Sprache?“* Die Empörung von Viktor ist noch heute groß: *„Sie hat in mir einen Juden gesehen, obwohl ich eigentlich kein Jude war.“* Heute möchte er sich aber selbst als Jude sehen, wie folgende Passage belegt: *“Das Problem ist ja,*

¹³⁸ Signifikante Andere sind in Viktors Biographie nicht nur die Guten wie bei Maria. Der Einfluss von „falschen“ Freunden ist in der Bildungsbiographie des Probanden nicht zu übersehen.

meine Mutter ist nicht hundert prozentig jüdisch, aber ich empfinde mich als Jude. Weiß nicht warum, ist aber so. Mir ist die jüdische Kultur näher als die christianische [christliche]. Ist so. Ich weiß auch nicht warum eigentlich. Weil nach jüdischen Gesetzen bin ich kein Jude, darf ich auch nicht, aber ist mir egal. Ich empfinde mich als Jude.“

Im Gegensatz zu Max, der in seiner Schulzeit ebenfalls Antisemitismus durch seine Lehrerin erfährt, meidet Viktor das Thema nicht, sondern spricht es selbst an.

Zusammenfassung

Das Interview mit Viktor weist Parallelen zu dem Interview mit Max auf: Die äußeren Bedingungen beider Biographien ähneln sich. Max und Viktor sind in der gleichen Großstadt geboren und aufgewachsen, beide sind mit 14 Jahren nach Deutschland ausgewandert. Die Eltern von beiden Befragten sind Akademiker. Warum verlaufen dann die Bildungsbiographien der Befragten so unterschiedlich? Wie aus der Fallanalyse von Max ersichtlich wird, sind die Förderung durch die Eltern und ein starkes elterliches Engagement entscheidende Gründe für seinen Bildungserfolg. Aus dem Interview mit Viktor ist dagegen nicht zu erkennen, dass Bildung in seiner Familie als erstrebenswertes Gut angesehen wird. Auffallend ist in Viktors Biographie auch, dass die Armut der Familie vor der Abreise für die Identitätsentwicklung des Probanden so prägend war, dass es zum Lebensziel von Viktor geworden ist, Geld zu verdienen und reich zu werden. Auf Bildung, die dieses Ziel zeitlich verzögert, verzichtet Viktor. Auf Druck seiner Freundin beendet der Proband die Ausbildung, ändert aber nicht seine Einstellung dazu.

Im Vordergrund von Viktors Zukunftsvorstellungen stehen materielle Sicherheit, Prestige und Status. Er möchte sich viel leisten können und Anerkennung aufgrund seines finanziellen Reichtums und seines Status' bekommen. Hiermit baut sich Viktor einen Schutz vor Armut auf.

7.1.4 Peter: „Ich habe immer die höchste Stufe genommen“

Biographische Daten und Kontaktaufnahme

Peter ist 1982 in einer Großstadt im Osten der Ukraine geboren. 1993 ist er mit seiner Mutter

und den Großeltern mütterlicherseits nach Deutschland ausgewandert. Peter ist ein Einzelkind, seine Eltern sind geschieden. Die Eltern von Peter sind Akademiker, so wie auch die Großeltern¹³⁹. Der Hochschulabschluss der Mutter des Befragten wird in Deutschland anerkannt; sie ist in einem internationalen Großunternehmen als Maschinenbauingenieurin tätig.

Zur Zeit des Interviews ist Peter 27 Jahre alt und ledig. Nach dem Abschluss des Maschinenbaustudiums arbeitet er bei einem internationalen Großunternehmen als Konstrukteur. Peter hat eine deutsche Freundin, mit der er in einer niedersächsischen Großstadt lebt. Seine Freundin promoviert im Maschinenbau.

Ich lerne Peter bei einem gemeinsamen Bekannten kennen, der ihn mir auch als potenziellen Probanden vermittelt. Das Interview mit Peter findet bei mir zu Hause statt.

Familie und Bildung

Die Familie nimmt in der Haupterzählung des Interviews einen wichtigen Stellenwert ein. Peter zählt stolz die Mitglieder seiner Familie auf, die einen Hochschulabschluss haben oder promoviert sind: „*Meine Oma ist Dipl. [der Proband verwendet die Abkürzung] Chemikerin, mein Opa ist Dipl. Ingenieur-Elektrotechnik, die Schwester von meiner Oma ist Doktor in Chemie, meine Mutter ist Dipl. Ingenieur Maschinenbau, /lacht/ mein Vater ist Dipl. Ingenieur Maschinenbau und Bergbau und ich hatte keine andere Chance /lacht/. Die Eltern von meiner Oma sind beide Doktoren in Chemie und Maschinenbau.*“ Peter zieht zu keiner Zeit eine Ausbildung in Betracht, sondern strebt immer einen Hochschulabschluss an, was durch die familiäre Bildungsaspiration auch bestärkt wird. Ausführlich berichtet Peter auch über seinen Bildungsweg, der im Gegensatz zu den anderen Befragten, relativ reibungslos verläuft. Nach der Grundschule in der Ukraine geht der Interviewte, nach der Einreise nach Deutschland, in die 5. Klasse, die er dann wegen ungenügender Deutschkenntnisse wiederholen muss. In einem Jahr lernt Peter die deutsche Sprache und besucht anschließend das Gymnasium, das er mit einer guten Abiturdurchschnittsnote beendet. In der Haupterzählung widmet Peter viel Zeit dem Gymnasialorchester, in dem er einige Jahre gespielt hat. Da Peter seit seiner Einschulung Geige spielt, hat seine Mutter Wert darauf gelegt, dass er ein Gymnasium besucht, wo es ein gutes Schulorchester gibt. In diesem Gymnasium wird auch Russisch als Fremdsprache angeboten, so kann Peter seine Muttersprache aufrechterhalten und einsetzen. „*Zwei Fliegen mit einer Klappe*“, so der Befragte. Das Orchester hat eine große Rolle im Peters Leben gespielt. Es wird nicht nur viel

¹³⁹ Im Interview berichtet der Proband nur über die Großeltern mütterlicherseits.

geübt, sondern auch häufig aufgetreten. Als ein „*großes Ereignis*“ wird von Peter der Auftritt in Polen bezeichnet, wo das Orchester zum 55-jährigen Jahrestag des Holocaust eine Kinderoper, die von einem jüdischen Komponisten in Auschwitz geschrieben wurde, spielt. Interessant ist die Argumentation von Peter, der sein Schulorchester als gut bezeichnet, weil da viele jüdische Migranten mitgespielt haben: „[...] *wo der Solist ein jüdischer Emigrant war, die drei ersten Geigen waren jüdische Emigranten und ein Cellist war ein jüdischer Emigrant, dementsprechend war das Orchester gut.*“ Dieser Zusammenhang 'jüdisch gleich gut' ist bei Peter als besonderer Stolz auf 'sein Volk' zu interpretieren.

Ein großes Vorbild für Peter ist seine Mutter, die nach der Einreise nach Deutschland schnell einen Deutschkurs absolviert und einen Job als Maschinenbauingenieurin findet. Sie ist sehr erfolgreich in ihrem Beruf, was Peter als zusätzliche Motivation für seine Bildungslaufbahn sieht. Auch der hohe Stellenwert des Lernens im Judentum¹⁴⁰ findet seinen Platz in Peters Bildungsbiographie: „*Bei uns in der Familie war das immer dieses Lernen, guten Job haben, dieser Status war immer sehr wichtig. Meine Eltern haben mir immer gespiegelt, lern, lern, lern. Fast wie Lenin.*“¹⁴¹

Religion vs. Antisemitismus

Das Thema 'Judentum' durchzieht das gesamte Interview und zeigt in vielen Kontexten seinen identitätsstiftenden Aspekt. Obwohl in Peters Familie nur der Großvater religiös ist, werden auch zu den Sowjetzeiten jüdische Feiertage teilweise gefeiert. Die Religion war in der Familie immer präsent: „*Mir wurde immer vor Augen geführt, dass wir jüdisch sind.*“

Peter sieht sich selbst als Jude, der religiöse Aspekt ist für ihn dabei nebensächlich: „*Ich bin meiner Meinung nach zu wissenschaftlich angehaucht, um an die höhere Macht zu glauben, dass es irgendwas gibt, das irgendwo oben rumschwebt. Das kann ich halt nicht. Mir fehlt der Bezug.*“ Peter gehört zu dem Typus der jüdischen Migranten aus der ehemaligen Sowjetunion, die auch Hegner (2008) in ihrer Studie „Gelebte Selbstbilder“ beschreibt. Für diese Migranten ist Jüdisch-Sein eine Form allgemeiner Intellektualität, die sie miteinander verbindet und mit der sie auf die Welt blicken (vgl. Hegner 2008). Diese Sichtweise wird auch in Peters Familie vertreten: Juden werden als eine Ethnie, eine Nationalität gesehen, so wie es auch in der Sowjetunion üblich war.

¹⁴⁰ Siehe dazu Kapitel 3.4 dieser Arbeit.

¹⁴¹ In der sowjetischen Grundschule mussten alle Schüler der Gruppe der „Oktjabrjata“ beitreten. Das Motto dieser Gruppe war: „Lernen wie Lenin“ (also, gute Noten haben). Darauf spielt der Befragte an.

Auch Antisemitismus spielt in der Identitätsentwicklung von Peter eine sichtbare Rolle. Zuerst erzählt Peter von seiner Mutter, die in der sowjetischen Ukraine wegen ihrer 'jüdischen Nationalität' nicht promovieren konnte. Die Worte des Institutsleiters seiner Mutter gegenüber wurden auch in Peters Gedächtnis eingepreßt: „*Du bist die Beste, aber tut mir leid, du bist Jüdin. Wir haben schon einen Juden am Institut und zwei würden wir nicht vertragen*“.

Als ich Peter im Nachfrageteil des Interviews frage, ob es Situationen gab, in denen er sich benachteiligt gefühlt hat, erzählt er lang und verworren darüber, wie er sich in den Situationen verhält, wenn er von Arbeitskollegen nach seiner Herkunft gefragt wird: „*Ich sage es einfach nicht. Ich habe eine gute Ausrede, die Vorfahren meiner Oma sind aus Deutschland, also sage ich meine Vorfahren sind aus Deutschland. Das ist sehr einfach. Nein, wir sind nicht Spätaussiedler, die sind nicht mit Katharina gekommen, sondern das sind die Kultivierten, die sind halt zur Industrialisierung Ukraine rübergekommen*.“

Diese 'Vorsicht' erklärt er dann so: „*Ich weiß nicht, ob ich das unterbewusst mache, ob ich mich da ausrede, aber es ist so, wer das nicht wissen muss, sage ich nicht. Ich weiß nicht, wie Leute darauf reagieren. Vor allem auf der Arbeit, da habe ich viel mit den Leuten zu tun und ich will da auch länger bleiben, deshalb will ich nicht. Das ist der Jude. Will ich nicht*.“

Sind es die Folgen der familialen Stigmatisierung, die teilweise zur Verleugnung führen? Oder ist es wie bei Max ein 'Generationengedächtnis', das einen etwas vorsichtiger mit dem Thema umgehen lässt?

Eine sowjetische Anekdote, die Peter an einer anderen Stelle im Interview erzählt, erklärt, meiner Ansicht nach, teilweise seine Position: „*Ein Jude kommt zu dem anderen und sagt: 'Hej, auf dem Roten Platz werden die Juden geschlagen.' 'Ich bin doch nach Pass Russe!' 'Die schlagen nicht nach Pass, sondern auf die Fresse'*.“

Identität

Peter merkt im Interview an vielen Stellen seine Sprachkenntnisse positiv an. Seiner Ansicht nach, spricht er akzentfrei deutsch, was ihm dazu verhalf, in der Schule Freunde zu finden: „*Das hat mir dann gut weiter geholfen in Orientierungsstufe in Y*, hatte ich sofort viele Freunde, weil die nicht diesen Ausländerunterschied gespürt haben*.“

Folgende lange Passage aus dem Interview verdeutlicht, welche Identitätskrise Peter zu durchlaufen hatte: „*Nachdem mir ein russisches Mädel gesagt hat, sie weiß nicht, wer ich bin, ob ich jetzt Russe bin, ob ich Deutscher bin, ich spreche Russisch, aber benehme mich,*

wie ein Deutscher, habe ich mir dann gedacht, ja was bin ich jetzt eigentlich? Ich sage nicht, ich bin ein Russe. Ich habe mich mit Russland nie verbunden gefühlt, vor allem weil ich aus Ukraine komme, oder sowjetisch gefühlt, ich spreche halt die Sprache, ich erkenne die auf der Straße, aber ich weiß nicht, ich fühle mich nicht russisch. Ich fühle mich auch nicht richtig deutsch. Es sind immer diese Feinheiten, habe ich durch meine Freundin gelernt, Feinheiten, die mir fehlen, vor allem, was die Kindheit angeht. Ich habe hier die Grundschule verpasst und da wird sehr viel geprägt, diese Kinderlieder, diese Sprüche, Spiele, die Fernsehsendung, die mit der Maus, es ist sehr viel Entwicklung für das Kind dabei. Die hatte ich nicht. Ich bin mit 'Nu pogodi'¹⁴² und solchen Sachen aufgewachsen. Deshalb sage ich, ich bin nicht 100 Prozent Deutscher, ich habe mich entschieden, ich bin Metropolit, weil ich bin ein deutscher Jude, geboren in Ukraine, in der Sowjetzeit.“

Peter fühlt sich mit keiner Kultur verbunden: Die russische Kultur ist ihm fremd, obwohl Russisch seine Muttersprache ist. Um die Kultur des Aufnahmelandes verstehen zu können, fehlen ihm die „Feinheiten“, die im Kindesalter eingeprägt werden. Diese innere Spannung löst Peter, indem er sich als Metropolit bezeichnet.

Zusammenfassung

Wie auch im Fall von Max ist bei Peter der Einfluss der Familie auf seine Bildungsbiographie immens. Die jüdischen Werte, das Streben nach Bildung, das mit der Zeit zur Familienideologie geworden ist, durchzieht das gesamte Interview. Das familiäre Streben nach Bildung wird von Peter mit dem Streben nach Status gleichgesetzt, den er durch den Hochschulabschluss zu erwerben glaubt.

Die Erfahrungen, die Peter bzw. seine Familie mit Antisemitismus machen musste(n), prägen sein Selbstbild. Peter sieht sich selbst als säkularisiert und „zu wissenschaftlich angehaucht“, um in die Synagoge zu gehen, bezeichnet sich aber als Jude. Die Reflexivität, mit der Peter seine Zugehörigkeit zum Judentum betrachtet, und die Form der Erzählung weisen auf eine reflexive Distanz zum Herkunftsmilieu hin. Peter sieht sich als Jude, möchte aber nicht, dass andere (seine Arbeitskollegen) ihn für einen Juden halten.

7.1.5 Sergej: „Ich war meistens alleine...“

¹⁴² Ein bekannter sowjetischer Zeichentrickfilm.

Biographische Daten und Kontaktaufnahme

Sergej ist 1981 in einer Großstadt in der sowjetischen Ukraine geboren. 1993, als er 12 Jahre alt ist, wandert er mit seiner Mutter und den Großeltern mütterlicherseits nach Deutschland aus. Sergej ist ein Einzelkind, seine Eltern sind geschieden. Sergej wächst in einer Akademikerfamilie auf: Sein Vater ist Ingenieur von Beruf, die Mutter ist Dolmetscherin. Das Diplom der Mutter wird in Deutschland nicht anerkannt, sie absolviert eine Ausbildung als Erzieherin und arbeitet derzeit als Nachhilfelehrerin in einer Schule.

Zur Zeit des Interviews ist Sergej 28 Jahre alt und geschieden. Er hat einen 2-jährigen Sohn, der bei der Mutter wohnt. Sergej wohnt in einer norddeutschen Großstadt in einer Wohngemeinschaft. Der Befragte ist gelernter Gas-Wasser-Installateur und zum Zeitpunkt des Interviews arbeitslos.

Vor dem Interview kannte ich Sergej nicht, ich habe seine Kontaktdaten von einem zuvor interviewten Probanden bekommen. Das Interview findet in den Räumlichkeiten der Schule statt, wo Sergej an Maßnahmen vom Arbeitsamt teilnimmt.

Zu Beginn des Interviews ist Sergej aufgeregt und sichtlich nervös, kann aber seine Aufregung nach einigen Minuten bewältigen. Auf meine Fragen im Nachfrageteil gibt er knappe und kurze Antworten.

Bildung vs. Krankheit

Im Interview beschreibt Sergej sehr ausführlich seinen Bildungsweg. Nach der Einwanderung nach Deutschland kommt er zuerst in die 5. Klasse. Da er über keine Deutschkenntnisse verfügt, muss er zuerst die Sprache lernen. Mit Hilfe seiner Mutter, die aufgrund ihres Dolmetscherstudiums sehr gut die deutsche Sprache beherrscht, lernt er schnell Deutsch, so dass er am Ende der 6. Klasse eine Gymnasialempfehlung bekommt. Sergej erzählt, dass er im ersten Gymnasialjahr sehr gute Noten hat; im nächsten Schuljahr, als er von seinen Mitschülern gehänselt wird, wodurch er sich in der Schule sehr unwohl fühlt, verschlechtern sich die Noten. Die Verspottungen von Mitschülern führen dazu, dass Sergej das Gymnasium wechselt. In der neuen Schule geht es wieder bergauf mit den Noten, bis Sergej in der 12. Klasse die Schule unterbrechen muss, da er psychische Probleme bekommt. Erste Anzeichen der Krankheit hat er bereits mit acht Jahren, als seine Eltern sich scheiden ließen. Damals hatte er eine schwere Gallenblasenentzündung, was teilweise psychosomatisch bedingt war. Nach der Einreise nach Deutschland hat Sergej zwar schnell die Sprache lernen können, fühlt sich aber durch seine neue Umgebung überfordert. Der Befragte entwickelt Ängste im Alltag,

die zu Depressionen führen. Sergej muss einige Monate in einer Anstalt für psychisch kranke Menschen behandelt werden. Diese Zeit beschreibt Sergej im Interview so: *„Ich war auch paar Monate im Krankenhaus, als ich wieder zu Hause war, wusste ich nicht so genau, was ich tun soll. Ich war auch sehr unselbstständig, meine Mutter hat alles für mich gemacht. Meine Mutter hat mich dann in einen Stift vom Jugendamt geschickt, betreutes Wohnen, für Jugendliche mit Problemen.“* Sergej geht nicht wieder aufs Gymnasium, er macht eine Ausbildung zum Gas-Wasser-Installateur. Eine mehrmonatige psychische Krise und die wiederholte Behandlung in einer Anstalt für psychisch kranke Menschen während der Ausbildung verlängert die Ausbildungszeit zwar, hindert jedoch den Befragten nicht daran, seine Gesellenprüfung abzulegen. Da die Arbeit als Gas-Wasser-Installateur für Sergej körperlich sehr anstrengend ist, entscheidet er sich zum Fachabitur in einer Fachoberschule. Zurzeit ist Sergej arbeitslos und auf der Suche nach einem Ausbildungsplatz als Elektroniker.

Ein weiteres wichtiges Thema im Interview ist für den Befragten sein Hobby Schachspielen. In der Grundschule in der Ukraine besucht Sergej eine Schach-AG drei Mal pro Woche und trainiert sehr intensiv. Nach der Einreise nach Deutschland meldet er sich sofort in einem Schachverein an, das Training in Deutschland ist für ihn aber nicht ausreichend, so dass er sogar mit den erwachsenen Teilnehmern spielen muss, um das in der Ukraine erreichte Niveau beizubehalten. Mittlerweile ist Sergej aus dem Schachverein ausgetreten, weil er *„das Interesse verloren“* hat.

Über seine kurze Ehe erzählt Sergej im Interview sehr wenig. Als Grund für das Scheitern seiner Ehe nennt er seine Depressionen.

Adam (2006) analysiert in seinem Aufsatz *„Adoleszenz und Flucht – Wie jugendliche Flüchtlinge traumatisierende Erfahrungen bewältigen“* psychische Störungen jugendlicher Migranten und kommt zu dem Schluss, dass die Anstrengung des doppelten Übergangs, vom kindlichen ins erwachsene Alter und von einer Kultur in die andere, bei den Kindern und Jugendlichen zu psychischen und sozialen Beeinträchtigungen führen kann (vgl. Adam 2006: 121ff.). Im Fall von Sergej haben eine gestörte Familiendynamik (Scheidung der Eltern) und Diskriminierungserfahrungen durch seine Mitschüler psychische Probleme mitverursacht.

Religion als dominanter Teil der Identität¹⁴³

¹⁴³ Wie im Kapitel 4.1 bereits dargelegt wurde, sind moderne Identitäten als Patchwork zu sehen. Dieses Patchworkbild besteht aus verschiedenen Teilen, die für das Subjekt unterschiedliche Gewichtung haben. Für Sergej nimmt Religion in seiner Patchworkidentität einen großen und bedeutenden Platz ein.

Im Interview bezeichnet sich Sergej als „*deutscher Jude*“. Seine Familie ist religiös, die Mutter geht bereits in der Ukraine in die Synagoge, sie nimmt auch Sergej mit. In Deutschland vertieft sich die Religiosität der Familie. Die Familie feiert jüdische Feiertage, geht in die Synagoge und beachtet die Gesetze der Tora. Mit 13 Jahren macht Sergej eine Bar Mizwa¹⁴⁴.

Religion ist für Sergej ein wichtiger Teil seiner Identität. Sie hilft ihm den Alltag zu meistern und seine psychischen Krisen zu überstehen. Für Sergej ist Jüdisch-Sein im Gegensatz zu den anderen Befragten in erster Linie eine Religionszugehörigkeit und die Ausübung religiöser Gebote gehört zu seinem Alltag. Die Religiosität dient Sergej als Stütze im Leben. Religiöse Praktiken, die sein Alltagsleben regeln, helfen dem Probanden eine gewisse Stabilität im Leben zu gewinnen und seine psychischen Probleme zu überwinden.

Zusammenfassung

Der Fall von Sergej ist in Anbetracht seiner psychischen Krankheit der schwierigste für die vorliegende Analyse. Auch der Erzählstil des Probanden erschwert die Analyse: Der Befragte offenbart im Interview zwar viele Informationen, legt sie aber sehr trocken und ohne Details dar.

Sergej hatte die volle Unterstützung seiner Mutter beim Sprachenlernen und Hausaufgaben, kann jedoch seinen neuen Alltag in Deutschland nicht bewältigen. Wegen seiner Depressionen muss Sergej das Gymnasium abbrechen, obwohl er gute Erfolge erzielt. Die Schwierigkeiten des neuen und ungewohnten Alltags sind für den Befragten teilweise ein Auslöser seiner psychischen Krankheit.

Hilfe und Beistand findet Sergej in seiner Familie und in der Religion. Der Proband geht, wie seine Mutter, in die Synagoge und lebt die Religion auch in seinem Alltag aus.

7.1.6 Lydia: „Ein Universitätsabschluss ist in unserer Familie ein Muss“

¹⁴⁴ Unter der Bar Mizwa ('Sohn des göttlichen Gebotes') versteht man die Feier der Religionsmündigkeit. Mit seinem 13. Geburtstag wird ein Junge religiös mündig. Das bedeutet, dass er für sein Handeln selbst verantwortlich ist und als vollwertiges Mitglied der Gemeinde, die Gebote der Tora beachten muss. Die Feier der Religionsmündigkeit für Mädchen heißt Bat Mizwa und wird nach dem 12. Geburtstag gefeiert. Bar Mizwa/Bat Mizwa sind große Familienfeste, woran oft mehrere hundert Gäste teilnehmen (vgl. Herzig/Rademacher 2008: 315).

Biographische Daten und Kontaktaufnahme

Lydia ist 1981 in einer Großstadt in Russland zur Welt gekommen. Sie hat einen sechs Jahre jüngeren Bruder. Ihre Familie wandert 1995 nach Deutschland aus. Lydia wächst in einer Akademikerfamilie auf: Ihre Mutter ist Musiklehrerin, der Vater ist Bauingenieur. In Deutschland üben beide Eltern ihre Berufe aus, die Mutter hat in Deutschland promoviert und ist seitdem an einer Musikhochschule als Dozentin tätig.

Zum Zeitpunkt des Interviews ist Lydia 28 Jahre alt, verheiratet und hat zwei kleine Kinder (2 Jahre und 6 Wochen alt). Sie hat einen Masterabschluss in Informationsmanagement erworben und strebt eine Promotion an. Ihr Ehemann ist als Spätaussiedler aus der ehemaligen Sowjetunion eingewandert. Er ist Metallbauer von Beruf.

Das Interview findet bei Lydia zu Hause in einer Großstadt in Bayern statt. Wir kannten uns vor dem Interview nicht, der Interviewtermin wird am Telefon festgelegt. Die Kontaktdaten von Lydia habe ich von einer früheren Befragten erhalten. Das Interview mit Lydia hat ca. zwei Stunden gedauert. Im Interview lacht Lydia viel und offenbart viele Details aus ihrem Leben.

Bildung in der Familie und für die Familie

Das Interview beginnt Lydia mit der Erzählung über ihre Familie. Sie berichtet sehr ausführlich über ihre Eltern, ihren Bruder und ihre Großeltern. Alle Familienmitglieder sind Akademiker, der Bruder von Lydia wird sogar mit elf Jahren als Jungstudent an der Musikhochschule aufgenommen, da er „*sehr talentiert*“ ist. Lydia kommt im Alter von 13 Jahren nach Deutschland und wird zuerst auf eine Hauptschule geschickt: „*In S* da gab es eine Sachbearbeiterin, wo man mit Unterlagen kommt, als Neuangekommene, ja sie hat meine Zeugnisse angeguckt, ich hatte nur Einser, also sehr gute Noten, und sie meinte zu meinen Eltern, ja, sie muss in die Hauptschule. Und weil wir uns mit dem deutschen Schulsystem nicht auskannten, haben meine Eltern in Wörterbuch nachgeblättert, wir sind dorthin gefahren zu dieser Schule, und da hat meine Mam gesehen, wer da rauskommt. Und da hat sie gesagt, nein, meine Tochter macht keinen Schritt in die Schule.*“ An dieser Passage wird die Selektion des deutschen Schulsystems deutlich. Es wird davon ausgegangen, dass ein neuangekommenes Migrantenkind die deutsche Sprache nicht beherrscht und es wird trotz guter Noten eine Klasse niedriger eingestuft. Die Familie von Lydia zieht einen Monat später in eine andere Großstadt um, wo sich ihre Eltern für Lydia um einen Platz in einem Gymnasium einsetzen. Da Lydia seit mehreren Jahren Klavier spielt, wird ein Gymnasium mit

einem guten Musikzweig ausgesucht. Obwohl die Befragte in Russland bereits die 9. Klasse beendet, kommt sie in Deutschland in die 8. Klasse. Ihre Erfahrungen auf dem Gymnasium fasst sie wie folgt zusammen: *„Richtig gemobbt wurde ich nicht, aber ich hatte so einen totalen Schiss mein Mund aufzumachen. Irgendwas habe ich gesagt, aber ich war mir nicht sicher, aber ich hatte Angst auf Deutsch irgendwas zu sagen, weil ich mir nicht sicher war, ob ich das richtig ausspreche. In der 10. Klasse sind noch paar Mädels zu uns in die Klasse gekommen und die konnten auch sehr schlecht Deutsch und da habe ich mich, ja fremdes Leid tut immer gut oder so, und da habe ich mich getraut zu sprechen.“* Nicht nur die Sprache war Lydia fremd, sondern auch der Umgangsmodus unter den Schülern. Der Übergang in ein Milieu, dessen Verhaltensregeln nicht bekannt sind, löst bei Lydia Verunsicherung aus: *„Das war mein erster Unterricht, ich komme in die Klasse rein, die Jungs springen über die Tische. Man sitzt nicht zu zweit wie bei uns, sondern gruppenweise, zu sechst. Wie im Kindergarten. Ich komme praktisch aus den Verhältnissen, wo die Mädels sich geschminkt haben und über Jungs gelabert haben, und zwei Monate später ist man wieder im Kindergarten. In der Pause sind die rumgelaufen, über die Tische geklettert. Ja, sich entspannt, überflüssige Energie losgeworden. Ja, und da stand ich unter Schock, dass man während des Unterrichts essen kann, aufstehen, aufs Klo gehen kann oder überhaupt aufstehen, um einen Bleistift zu holen, war für mich schockierend.“*

Lydia betritt einen Ort, der ihr kulturell fremd ist, sie beherrscht die Sprache ungenügend und schafft es dennoch, das Gymnasium mit einer guten Abiturnote zu verlassen und auf eine Universität zu gehen. Neben dem kulturellen Kapital der Familie stellt der Ehrgeiz der Interviewpartnerin eine wichtige Ressource für ihren Bildungserfolg dar. Lydia ist stark darauf ausgerichtet, die Chancen, die sie durch ihr Abitur gewonnen hat, bestmöglich zu nutzen. Eine Ausbildung kommt für sie nicht in Frage, das Studium an der Universität ist in der Familie *„ein Muss“*.

In ihrem deutschen Schulalltag erfährt Lydia auch Diskriminierung aufgrund ihrer Herkunft. Da sie in Russland privaten Englischunterricht hat, ist Englisch das einzige Fach an der deutschen Schule, in dem sie sich ihrer Kenntnisse sicher ist. Als sie vom Englischlehrer auf dem Gymnasium eine ungerecht schlechte Note bekommt, erklärt sie sich mit dieser Note nicht einverstanden, worauf der Englischlehrer sagt: *„Sie mit ihrem Hintergrund können auf eine gute Note nicht hoffen.“* Nachdem ihre Eltern diesen Zwischenfall mit dem Schuldirektor besprechen, wechselt Lydia zu einem anderen Englischlehrer.

Nach dem Abitur studiert Lydia Informationsmanagement auf Bachelor an einer Universität und schließt daran ein Masterstudium an. Da das Abitur ihr *„sehr leicht gefallen“* ist,

erschrecken sie die Anfangsschwierigkeiten an der Universität. Lydia überlegt, das Studium abubrechen, wagt es aber nicht: *„Der einzige Grund, wieso ich damals mein Studium nicht geschmissen habe, weil ich Angst hatte, das meinen Eltern zu gestehen, dass ich das nicht geschafft habe.“* Der Druck von der Seite der Familie ist sehr groß. Lydia muss studieren, um auf der gleichen Stufe mit anderen Familienmitgliedern zu sein. Diese Aufgabe meistert sie mit Bravour, kriegt zudem neben dem Studium zwei Kinder. Nach ihrem Bachelorabschluss arbeitet Lydia als Projektmanagerin im Rechenzentrum eines Großunternehmens und studiert berufsbegleitend auf Master. Zum Zeitpunkt des Interviews ist Lydia in Elternzeit und plant die Promotion. Interessant ist ihre Argumentation bezüglich ihres Vorhabens: *„Vor allem meine Mam hat hier in Deutschland promoviert und wir befinden uns in einem gesunden Konkurrenzkampf. Ich will auch einen Dokortitel auf dem Türklingel haben, nein, das ist wirklich super. Selbst wenn ich angeberisch klinge, aber es ist irgendwo reizend.“* In dieser Passage verweist die Interviewpartnerin auf ihren Ehrgeiz, den höchsten Bildungsabschluss zu erlangen. Das kulturelle Kapital der Familie (in diesem einem Fall in Form von erfolgreich abgeschlossenen Promotion der Mutter) hat einen großen Einfluss auf die Motivation von Lydia ausübt. Das „familiäre Lebenslaufprogramm“ (Raiser 2007) und der Wunsch, sich zu behaupten, finden sich in dem klaren Ziel, den gleichen Bildungsstatus wie die Mutter zu erlangen.

Die ungewöhnliche Bildungsbiographie von ihrem Bruder, der mittlerweile viele große, weltweite Bühnenauftritte aufzuweisen hat, treibt Lydia an, mit ihrer Bildung nicht aufzuhören. Durch ihre Abschlüsse bzw. Zeugnisse sucht sie Anerkennung in ihrer erfolgreichen Familie. Mit Disziplin, die sie als ein 4-jähriges Kind durch jahrelanges Klavierüben gelernt hat, die ihr auch geholfen hat, die Musikschule mit 13 Jahren vorzeitig zu beenden, möchte Lydia die größte Hürde, die Promotion, überwinden.

Ambivalente Identität

Trotz aller Bemühungen, einen festen Platz in der deutschen Gesellschaft einzunehmen, reagiert Lydia auf die Frage, wie sie sich bezeichnen würde, ambivalent. Die aufgrund ihrer Herkunft diskriminierenden Erfahrungen halten sie nicht davon ab, sich deutsch zu fühlen. Lydia nennt sich *„Deutsche russischer Ursprung und jüdischer Religion“* und betont, dass ihr alle drei Merkmale wichtig sind.

Auf meine Nachfrage, ob sie religiös sei, erzählt Lydia, dass sie säkular erzogen wird. In ihrer

Familie werden keine jüdischen Feiertage gefeiert, die Eltern gehen auch nicht in die Synagoge. Obwohl Lydia in Russland in einer „*jüdischen Umgebung*“ aufwächst, ist jüdische Religion nie ein Thema in ihrer Familie. Große Rolle spielen aber „*jüdische Werte*“, die die Eltern und die Umgebung den Kindern vermittelten. Man soll viel lernen, man soll studieren: So möchte Lydia auch ihre Kinder erziehen.

Zusammenfassung

Grundsätzlich weist Lydia eine sehr starke Leistungsmotivation auf, die durch ihr unermüdliches Streben nach dem gleichen Status wie der ihrer Mutter und durch den Wunsch, auf dem gleichen Niveau mit anderen Familienmitgliedern zu sein, bestärkt wird. Ihre Mutter ist Lydias großes Vorbild und Unterstützung gleichzeitig. Auch die Motivation zum Studium spricht Lydia der familiären Dynamik zu.

Im Interview offenbart die Probandin eine reflexive Sicht auf ihre Familie: Die Eltern statten Lydia mit Ressourcen aus. Sie geben ihr einen Bildungsauftrag mit und sind dabei wichtige Stützen in Lydias Bildungsaspiration. Der Stolz auf ihren erfolgreichen Bruder ist für Lydia ein zusätzlicher Motivationsfaktor.

Lydia erfährt in ihrem Schulleben in Deutschland Diskriminierung als Migrantin: Einmal, als sie trotz guter Noten auf eine Hauptschule geschickt wird, und das zweite Mal, als sie aufgrund ihrer Herkunft vom Englischlehrer eine schlechte Note bekommt. Trotz dieser Erfahrungen sieht Lydia ihre Zukunft in Deutschland und bezeichnet sich, nach 14 Jahren des Lebens in Deutschland, als deutsch.

Lydia hat ein eigenes Religionsverständnis: Sie wird säkular erzogen, führt auch ein säkulares Leben, sieht die jüdische Religion jedoch als Teil ihrer Identität. Ähnlich wie bei Maria ist bei Lydia die jüdische Religion eine Ausdrucksform ihrer Verbundenheit mit der Familie.

7.1.7 Boris: „Als Jude musst du drei mal besser sein als alle Anderen, damit du eine Note bekommst, wie der, der drei mal schlechter ist als du“

Biographische Daten und Kontaktaufnahme

Boris kommt 1985 in einer Großstadt in der sowjetischen Ukraine zur Welt. Seine Eltern sind geschieden. Boris hat eine neun Jahre jüngere Schwester. Der Proband wächst in einer Akademikerfamilie auf: Seine Eltern haben Ingenieurwissenschaften auf einer Eisenbahn-Hochschule studiert, der Vater hat promoviert. Nach der Perestroika arbeitet die Mutter von Boris in der Ukraine als Programmiererin, in Deutschland ist sie arbeitslos, da sie an Leukämie erkrankt ist. Der Vater ist in Deutschland als selbstständiger Postzusteller tätig.

Zum Zeitpunkt des Interviews ist Boris 24 Jahre alt, ledig und studiert Wirtschaftswissenschaften im vorletzten Semester. Er lebt in einer norddeutschen Großstadt und leitet das Jugendzentrum einer jüdischen Gemeinde.

Als ich Boris bei unserem ersten Treffen bei dem gemeinsamen Freund auf ein Interview für meine Dissertation anspreche, antwortet er, dass er sich verpflichtet fühlte, mir ein Interview zu geben, um damit vielen Menschen die Augen zu öffnen, da die meisten Deutschen keine Ahnung davon hätten, wer die russischen Kontingentflüchtlinge wirklich sind. Das Interview findet zwei Monate später in einem jüdischen Jugendzentrum statt und dauert ca. drei Stunden. Nach meiner Eingangsfrage holt Boris einen Kugelschreiber und ein Blatt Papier heraus und macht zuerst Notizen, die er während des Interviews als Stütze benutzt. Im Interview wirkt Boris sehr ernst und erzählt, ungeachtet meiner Eingangsfrage, weniger über seine Lebensbiographie und viel über das Jüdisch-Sein an sich.

Bildung

Seine Haupterzählung beginnt Boris mit der Aussage, dass er ein „*Perestroika-Kind*“ ist. Obwohl er das sowjetische System „*leider*“ nicht erleben konnte, wurde er von der Perestroika und der Sowjetunion „*weitgehend beeinflusst*“. Die Umbruchszeit, während derer er in der Ukraine gelebt hat, hat zweifelsohne eine Auswirkung auf seine Bildungsbiographie. In der Perestroika-Zeit werden in der ehemaligen Sowjetunion erste jüdische Schulen eröffnet, auf so eine jüdische Schule kommt Boris mit sieben Jahren. Seine Eltern erhoffen für Boris eine gute Bildung, da „*die Schulleitung die besten Lehrer der Stadt geholt hat. Weil die besten Lehrer waren natürlich jüdisch*“. Boris fühlt sich jedoch in dieser Schule

vernachlässigt, da *„die Lehrer eindeutig mehr Zeit und Bedeutung den Schülern zugemessen haben, die aus solchen Familien kamen, die ein bisschen reicher, wohlhabender und einflussreicher waren“*. Nach zwei Jahren wechselt Boris die Schule und kommt auf eine „normale“ sowjetische Mittelschule, wo er feststellen muss, dass sein Niveau viel niedriger ist als das seiner Mitschüler. Boris muss viel nachholen, aber mit der Hilfe seiner jüdischen Klassenlehrerin, die ihn sehr fördert, bringt er sein Wissen schnell auf das bessere Niveau. Da in diesen schwierigen 1990er Jahren, nach dem Zerfall der Sowjetunion, das ukrainische Schulsystem am Boden ist und viele Schulen ohne Ankündigung einfach geschlossen werden, muss Boris nach einigen Jahren wieder die Schule wechseln. In der nächsten Schule ist Boris sozial sehr aktiv, ist Schulsprecher und nimmt erfolgreich an Olympiaden teil. Resümierend stellt er fest, dass er als Jude keine Schwierigkeiten hatte, obwohl die Schüler und die Lehrer über seine Herkunft Bescheid wussten.

In Deutschland angekommen, beginnen die Eltern von Boris aktiv mit der Suche nach einer guten Schule für ihren Sohn. Da sie sich aber mit dem deutschen Schulsystem nicht auskennen, wollen sie, dass Boris auf eine Hauptschule geht: *„Meine Eltern waren davon überzeugt, dass die Hauptschule die Beste sei, weil sie 'Haupt' heißt. Und das bedeutet 'das Oberste'.“* Der Direktor der Hauptschule, die sich die Familie von Boris anschaut, schlägt den Eltern vor, dass Boris zuerst in einer Förderklasse Deutsch lernen solle. Danach könne Boris diese Schule besuchen. Der Befragte äußert sich wie folgt zu damaligen Ereignissen: *„Das hat mich gerettet, sonst wäre ich an dieser Schule gelandet. Und ich weiß nicht, wo ich jetzt wäre und wie mein Lebensweg so aussehen würde“*. Nach einem Jahr in der Förderklasse, wo Boris *„nichts beigebracht bekommen“* hat, bekommt er vom Lehrer eine Gymnasialempfehlung. Boris ist der erste Schüler seit der Eröffnung dieser Förderklasse, der so eine Empfehlung bekommt. An dieser Stelle berichtet Boris über ein Mädchen, das ein Jahr vor ihm diese Klasse besucht hat und vom Lehrer eine Realschulempfehlung bekommen hat: *“Uns wurde ein Mädchen gezeigt, dass auf eine Realschule ging, und nicht sitzen geblieben ist nach einem Jahr. Als ein Wunder, als ein Relikt“*. Auf dem Gymnasium kommt Boris in eine Klasse, in der er als einziger Schüler einen Migrationshintergrund hat. Diese Tatsache löst in ihm große Unsicherheiten aus, die er im Interview als *„gewisse Komplexe“* bezeichnet. Diese Zeit ist für Boris *„die schwerste Zeit“* seines Lebens: *„Ich habe halbes Jahr nichts gesagt und wenn gesagt, dann nur wenn kein anderer die Antwort wusste und ich mir zu 100 Prozent sicher war, dass die Antwort richtig ist. Und da haben meine Lehrer gestaunt, dass ich solche Sachen weiß, auch meine Mitschüler haben auf mich komisch geguckt, ja, da sitzt er 2-3 Monate nichts sagend und dann weiß er plötzlich so was. Ich habe mich auch zu Hause*

ein bisschen für die Stunden vorbereitet. Ich habe geguckt, ok, hier ist eine Passage, wo keiner aus meiner Klasse zu interpretieren weiß, ich aber weiß, worüber es hier geht. Und habe mir auf dem Zettel geschrieben, was ich sagen kann. Ich habe es auf dem Zettel formuliert ohne Sprachfehler.“ Als aber ein paar Jahre später andere Schüler mit Migrationshintergrund und schlechteren Sprachkenntnissen in die Klasse kommen, fühlt sich Boris seiner Sprachkenntnissen sicherer. Dies weist Parallelen zu dem Interview mit Lydia, die sich das ganze Schuljahr weigert, vor der Klasse zu sprechen, bis ein Jahr später neue Mitschüler kommen, die schlechter Deutsch sprechen als sie. An dieser Stelle ließe sich fragen, ob ethnisch heterogene Klassen einen positiven Einfluss auf Schulleistungen von Migrantenkindern ausüben.

Trotz der Anfangsschwierigkeiten beendet Boris das Gymnasium mit einer guten Abiturdurchschnittsnote. Diese Tatsache macht ihn sehr stolz, was er im Interview zum Ausdruck bringt: *„Was mich vielleicht von sehr vielen Schülern unterschied, die mit demselben Hintergrund in der Schule waren, ich war dann plötzlich der einzige Jude, der ohne Sitzenbleiben nicht aus der Realschule kommend, sondern aus einer Förderklasse, das Abitur schaffte. Ich war auch der jüngste, glaube ich, in meinem Jahrgang, der mit dem Migrationshintergrund das Abitur geschafft hat. Und ich glaube, ich hatte unter Juden zumindest die beste Durchschnittsnote.“* Boris meldet sich zum Studium der Wirtschaftswissenschaften an, das er zum Zeitpunkt des Interviews noch nicht abgeschlossen hat.

Im Interview spricht Boris oft über die „russisch-jüdische“ Denkweise, die seine Bildungsbiographie weitgehend beeinflusst hat. In seinem Elternhaus wurde häufig über das Jüdisch-Sein und die 'Nebenwirkungen' gesprochen. Die Eltern haben Boris beigebracht: *„Als Jude musst du drei mal besser sein als alle Anderen, damit du eine Note bekommst, wie der, der drei mal schlechter ist als du“*. Das kulturelle Lebenslaufprogramm der Familie von Boris sieht auch ein Studium vor, da *„das russisch-jüdische Denken keine andere Perspektive zulässt, erscheint eine Ausbildung etwas Minderwertiges in sich zu haben und ein Studium, vor allem ein Studium an der Universität ist etwas, was meinen Eltern und Großeltern viel wert war, weil sie eben jüdisch waren und weil es diese Quoten gab, egal was, man sollte auf die Uni gehen, man sollte studieren. Das war das, was mir seit dem ersten Tag auf dem Gymnasium von meiner Familie vermittelt worden ist.“*

Aber auch Hindernisse finden sich in seiner Bildungsbiographie: Als Boris die 10. Klasse des

Gymnasiums besuchte, erkrankt seine Mutter an Leukämie. Boris besucht sie jeden Tag im Krankenhaus und fängt an, die Schule zu schwänzen. Kurz danach trennen sich seine Eltern. Diese komplizierte familiäre Situation belastet Boris schwer, so dass er mit dem Gedanken spielt, die Schule abzugeben.

Auch Boris erfährt, wie Lydia, in seiner Schulzeit in Deutschland Diskriminierung. Er berichtet über eine judenfeindliche Lehrerin, die *„gegenüber den Kontingentflüchtlingen, die sie sehr wohl zu unterscheiden wusste, extrem unfreundlich war“*.

Wie der berufliche Abstieg der Eltern eine Bildungsbiographie beeinflussen kann, schildert Boris am Beispiel seiner neun Jahre jüngeren Schwester, die in der Zeit aufwuchs, als ihre Eltern nicht berufstätig waren und Hartz IV bezogen. Die Schwester von Boris war lange Zeit davon überzeugt, dass eine Ausbildung ihre Mühe nicht wert ist, da man das Geld vom Staat bekommen kann und dafür nicht arbeiten muss. Seine Motivation zur Bildung schreibt Boris den Zeiten zu, wo er seine Eltern auch beruflich erfolgreich erleben konnte¹⁴⁵.

Sinnsuche und jüdische Werte

Boris kann grundlegend als Sinnsucher bezeichnet werden, da er die Welt um ihn herum in kritischer Auseinandersetzung zu verstehen versucht. Das Thema 'Jüdisch-Sein' durchzieht das gesamte Interview in verschiedenen Aspekten. Alle Ereignisse im Leben von Boris werden durch sein Selbstbild als Jude betrachtet. Boris weist ein hohes Maß an Reflexivität auf, die im Interview in der Auseinandersetzung mit verschiedenen Aspekten des Judentums zu sehen ist. Der Stolz darauf, Jude zu sein, findet sich in allen Bereichen, egal ob Boris über seine Schulzeit oder über seine Familie spricht. Selbstfindung und Identitätsbildung als Jude laufen bei Boris parallel und auch sich überschneidend ab. Er stellt die Religion nicht in Frage, weil er bereits die Antworten weiß: Er ist ein Jude. Im Gegensatz zu Viktor, der sich auch jüdisch fühlt und sich so bezeichnet, aber ein säkulares Leben führt, ist Boris fest davon überzeugt, dass er sich als Jude behaupten muss, um sich als Jude bezeichnen zu dürfen. Er versucht, ein koscheres Leben zu führen, geht in die Synagoge und beachtet den Schabbat.

Die relativ langen Sequenzen und das häufige Zurückgreifen auf gefühlsvolle Erzählungen über seine Familie weisen darauf hin, dass sie eine große Rolle im Leben von Boris spielt. Die familiäre Bindung ist für ihn gleichzeitig eine Bindung zum Judentum. Jüdische Werte – auch wenn sie sich widersprechen – die ihm seine Großeltern mütterlicher und väterlicherseits

¹⁴⁵ Dieses Phänomen ist in Anbetracht der aktuellen Situation in Deutschland im Hinblick auf die Anerkennung der Abschlüsse von Einwanderern sehr interessant. Es ließe sich generell fragen, welchen Einfluss der berufliche Abstieg der Eltern auf die Bildungsaspiration der Migrantenkinder ausübt.

vermittelt haben, dienen ihm als Stütze im Leben und geben die Richtung an.¹⁴⁶ Sein größter Wunsch verbindet diese zwei wichtigen Säulen in seinem Leben: Familie und Judentum. Seinen Wunsch drückt Boris folgendermaßen aus: *„Ich möchte vom ganzen Herzen eine jüdische Familie aufbauen und dass meine Enkelkinder jüdisch sind.“*

Seine tiefe Zuneigung zum Judentum erklärt Boris mit einer bewegenden Geschichte über seinen Großvater, der eine *„Mordaktion der Nazis“* im Zweiten Weltkrieg überlebt hat. Während einer Demonstration am Gedenktag des Holocaust hob der Großvater Boris hoch und sagte vor der versammelten Menge der Menschen, dass er in Boris sein Leben weiterlebt. Dieses Erlebnis hat auf die Identitätsentwicklung von Boris großen Einfluss ausgeübt. Sein Wunsch, die Familie *„im jüdischen Sinne“* fortführen zu wollen, erklärt Boris mit folgenden Worten: *„Irgendwie bin ich es meinem Großvater schuldig, auch dem Tag schuldig, wo er mich so hochgehoben hat von der ganzen Menge von Menschen.“* Diese Lebenseinstellung des Befragten weist Parallelen zu der Theorie von Wardi (1997) auf, die im Kapitel 4.2 dargelegt wurde. Wardi stellt fest, dass Kinder in den Familien der Holocaust-Überlebenden oft als Verbindungsglieder zwischen der Vergangenheit und der Zukunft betrachtet werden. Wardi nennt solche Menschen *„Gedenkkerzen“* (Wardi 1997: 62) der Familien. Mit seiner Rückbesinnung auf das Judentum wird Boris zum 'Retter' der Familie und führt sie in die Zukunft.

Boris sieht sich zu *„300 Prozent oder 400 Prozent integriert“*, ist aber überzeugt, dass seine deutsche Umgebung ihn nie daran glauben lassen wird, dass er jemals *„auf dem Niveau eines Einheimischen“* sein kann. Diese Anerkennung ist Boris aber wichtig, da er seine Zukunft in Deutschland sieht.

Das Verhalten anderer Kontingentflüchtlinge ihrer jüdischen Herkunft gegenüber belastet Boris schwer. Seinen Beobachtungen nach schämen sich viele Kinder und Jugendliche ihrer jüdischen Herkunft und wollen sie nicht zugeben. Boris macht sich Sorgen, dass die jüdische Gemeinde in einigen Jahrzehnten keinen Bestand mehr haben könnte, wenn die heutige Jugend sich nicht zu ihrem Judentum bekennt. Er versucht mit allen Mitteln, den Kindern und

¹⁴⁶ Eine interessante Passage im Interview zeigt den Einfluss der „jüdischen Erziehung“ im Leben von Boris. Als seine Mutter an Leukämie erkrankte und lange Zeit im Krankenhaus verbringen musste, war eine Großmutter von Boris fest davon überzeugt, dass er so viel Zeit wie möglich mit der Mutter verbringen muss, da für die Juden Familie an erster Stelle stehe. Die andere Großmutter war der Meinung, dass Boris sich weiterhin auf die Schule konzentrieren muss, da Bildung im Leben viel wichtiger ist. Beide Großmütter wollten Boris „jüdische Werte“ vermitteln.

Jugendlichen zu helfen, Wege zu finden, das Judentum heute auszuleben und es für weitere Generationen aufzubewahren. Der Jugendarbeit widmet er viel Zeit und er macht es aus Überzeugung.

Zusammenfassung

Die Familie von Boris schreibt dem Hochschulabschluss eine große Bedeutung zu. Ungeachtet aller Lebensnöte sollte man studieren. Da die Eltern und Großeltern von Boris es sogar in Sowjetzeiten geschafft haben, einen Hochschulabschluss zu erlangen, kommt auch für Boris keine Ausbildung und nur ein Studium an der Universität in Frage. Diese familiäre „russisch-jüdische“ Denkweise beeinflusst die Bildungskarriere von Boris positiv.

Boris bezeichnet sich als Jude und ist sehr stolz darauf. Er versucht, ein koscheres Leben zu führen, geht in die Synagoge und beachtet den Schabbat.

7.1.8 Oleg: „Ich bin zur Schule gegangen, um die Zeit abzusitzen“

Biographische Daten und Kontaktaufnahme

Oleg ist 1978 in einer Großstadt im sowjetischen Russland zur Welt gekommen. Er ist ein Einzelkind, seine Eltern sind geschieden. Oleg wächst in einer Akademikerfamilie auf. Die Mutter von Oleg ist Ärztin von Beruf, in Russland unterrichtete sie auch an einer Krankenschwesterschule. Der Vater von Oleg ist Apotheker. Oleg wandert 1993 mit seiner Mutter nach Deutschland aus. Seine Mutter ist in Deutschland arbeitslos.

Zum Zeitpunkt des Interviews ist Oleg 31 Jahre alt und ledig. Er hat eine abgeschlossene Ausbildung als Fachinformatiker und ist selbstständig. Oleg ist Teilinhaber einer IT-Firma und übt in der Firma die Funktion des Geschäftsführers aus. Er lebt mit seiner Freundin in einer Großstadt¹⁴⁷.

Ich kannte Oleg bereits vor dem Interview durch seine Freundin. Das Interview findet im Büro in der Firma von Oleg statt und dauert etwa zwei Stunden.

¹⁴⁷ Nach einer ausdrücklichen Bitte des Probanden wird hier auf die Angaben der regionalen Herkunft verzichtet.

Bildung vs. Spaß

Vor seiner Auswanderung nach Deutschland besucht Oleg in Russland eine Mittelschule. Als er 15 Jahre alt ist, trifft er gemeinsam mit seiner Mutter die Entscheidung, nach Deutschland auszuwandern. Das war im Jahr 1993, zwei Jahre nach dem Zerfall der Sowjetunion, einer schwierigen Zeit in der Geschichte Russlands. Die Pflicht, die alle Männer ab dem Alter von 18 Jahren in Russland zu erfüllen haben, für zwei Jahre zur Armee zu gehen, macht die Entscheidung zur Auswanderung leichter. Als Oleg nach Deutschland kommt, spricht er kein Wort Deutsch, verfügt aber über gute Englischkenntnisse, weil er in Russland privaten Englischunterricht hatte. Angekommen in Deutschland muss Oleg auf eine Realschule gehen und Deutsch lernen. Da Oleg aber *„nicht den Drang hatte“* zu lernen, sondern *„mehr Spaß haben wollte“*, indem er die Schule schwänzt und sich für den Unterricht nicht vorbereitet, stellt ihm der Lehrer am Ende des Schuljahres ein Attest aus, dass Oleg lernunfähig ist. Keine andere Schule will Oleg mit diesem Attest aufnehmen, so muss er einen Sprachkurs belegen und zuerst die deutsche Sprache lernen. Als Oleg nach dem Sprachkurs kurz eine andere Schule (auf die er im Interview nicht näher eingeht) besucht und sie dann abbricht, bekommt er von einer Sozialarbeiterin den Tipp, für zwei Jahre auf eine berufsbildende Schule zu gehen und den erweiterten Realschulabschluss zu machen. Diese Schule schließt Oleg zwei Jahre später mit einem Notendurchschnitt von 1,6 ab. Da die ganze Familie von Oleg im Medizinbereich tätig ist bzw. war, hat Oleg nach dem Schulabschluss auch den Wunsch, einen medizinischen Beruf zu erlernen. Er fängt eine Ausbildung zum Krankenpfleger an, bricht sie aber sechs Monate später ab, weil diese Arbeit für ihn *„physisch zu anstrengend“* ist. Zu diesem Zeitpunkt hält sich Oleg bereits für *„zu alt“*, um eine Schule zu besuchen. Er möchte sich umorientieren und macht sein berufliches Interesse an seinem Hobby fest: Oleg entschließt sich, eine Ausbildung zum Fachinformatiker zu machen. 14 Monate lang arbeitet Oleg in einem IT-Projekt als IT-Kraft ohne Ausbildung und beginnt danach eine Ausbildung zum Fachinformatiker. Nach der 3-jährigen Ausbildung bei einer renommierten deutschen Versicherung macht sich Oleg selbstständig und gründet eigene Firma. Zum Zeitpunkt des Interviews ist Oleg Geschäftsführer und Teilinhaber dieser Firma und beschäftigt mehrere Mitarbeiter. Seine Firma bezeichnet Oleg als sein Hobby und investiert sehr viel Zeit daran. Der Status, den Oleg durch seine Stellung gewonnen hat, ist ihm wichtig, da er seiner Umgebung damit bewiesen hat, dass er *„es auch geschafft hat“*. Oleg betont im Interview, dass er dafür keinen Hochschulabschluss benötigt.

Im Interview berichtet Oleg auch sehr ausführlich über seine Hobbys. Als er noch in Russland

gelebt hat, hat sich Oleg für Kampfkünste interessiert und hat einige Jahre Karate gemacht. Im Alter von acht Jahren fängt Oleg an, sich mit Musik zu beschäftigen und wird von seiner Mutter auf eine Musikschule gebracht. Da die Lehrer auf dieser Musikschule der Meinung sind, dass Oleg „*kein Talent*“ zur Musik hat, muss Oleg die Schule abbrechen. In Deutschland kommt Oleg seiner Leidenschaft nach: Er kauft sich ein „*richtig teures*“ Schlagzeug und spielt lange Zeit in einer Band. Mit dieser Zeit verbindet Oleg insbesondere bestimmte Erfahrungen außerhalb der Musik und berichtet auch im Interview darüber: „*Keine einfache Zeit. Alkohol, Drogen, Musik. In Deutschland ist vieles zugänglich. Als ich in die Schule kam, beim ersten Ausflug habe ich einen Joint in die Hand gedrückt bekommen. Es ist ziemlich verbreitet hier. Ich habe es aber überlebt. Einige nicht. Sie sind entweder dabei geblieben oder auf härtere Sachen umgestiegen. Ich war damals der Meinung, man muss alles probieren und eigene Meinung dazu haben*“. Diese Passage im Interview weist Parallelen zu dem Interview mit Viktor auf, der nach der Auswanderung nach Deutschland auch Erfahrung mit Drogen macht. Die Migrantenjugendlichen, die in der Adoleszenzphase nach Deutschland kommen, sind für solche Gefahren der neuen Umgebung besonders anfällig: Die Phase der Adoleszenz ist für Jugendliche durch das Austesten eigener Grenzen und das Streben nach Freiheit gekennzeichnet. In der Migration kommt noch die Frage der Zugehörigkeit dazu, die diese Problematik verschärft.¹⁴⁸

Familie und Identität

Familie ist eine wichtige Stütze im Leben von Oleg. Durch fehlende Sprachkenntnisse ist seine Mutter in Deutschland arbeitslos geworden und der Befragte fühlt sich ihr gegenüber verpflichtet, da er der Meinung ist, dass sie, obwohl die Entscheidung zur Auswanderung gemeinsam getroffen wurde, seinetwegen ausgewandert ist und in einem Land leben muss, das sie „*nicht richtig mag*“.

Obwohl die Mutter von Oleg jüdische Vorfahren hat, hat sie zur jüdischen Religion und zum Judentum keinen Bezug. Die jüdische Großmutter von Oleg war zu Sowjetzeiten eine Kommunistin, eine „*richtige Sowjetbürgerin*“, und ist immer noch „*eine große Patriotin*“. Durch seinen russischen Vater fühlt sich Oleg als Russe, „*mit der Tendenz zu russisch orthodoxen Kirche, weil das meiner Umgebung, meiner Erziehung entspricht*.“ Einige Besuche der jüdischen Gemeinde in Deutschland festigen Oleg in seiner Meinung, dass er mit dem Judentum nichts zu tun haben will.

¹⁴⁸ Dieses Thema wurde im Kapitel 4.4 ausführlich behandelt.

Nach 16 Jahren in Deutschland besitzt Oleg immer noch den russischen Pass und hat nicht die Absicht, die deutsche Staatsangehörigkeit anzunehmen, obwohl er seine Zukunft mit Deutschland verbindet. Diese Stellung unterscheidet ihn von den anderen Probanden, die die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen oder sie unbedingt haben wollen.¹⁴⁹

Zusammenfassung

Nach einem langen und schweren Bildungsweg in Deutschland findet Oleg seinen Platz in der deutschen Gesellschaft. Die Strapazen, die seine Bildungsbiographie negativ beeinflusst haben, sind das Resultat einer Denkweise, die auf 'Spaßhaben' ausgerichtet war. Auch neue, ungewohnte Freiheiten, die die neue Umgebung der Aufnahmegesellschaft bot, mussten zuerst verarbeitet werden.

Oleg wirkt im Interview sehr selbstbewusst. Dass er einige Umwege in Deutschland gemacht hat, scheint ihn nicht zu stören. Seine Musikkarriere in Russland scheitert, weil die Lehrer kein Talent bei Oleg sehen. Dies ändert jedoch nichts an seiner Leidenschaft für Musik, die der Proband dann später nach seiner Auswanderung nach Deutschland auslebt.

Die Denkweise, die seine Mutter ihm eingeprägt hat, kennzeichnet den gesamten Bildungsweg von Oleg: *„Meine Mutter hat immer gesagt, wenn ich erwachsen werde, werde ich es wissen, was ich will, und dann mach ich es auch“*. Oleg musste einiges ausprobieren, bis er zu dem kam, was er heute besitzt.

7.1.9 Dina: „In Russland wäre mein Weg grader gewesen“

Biographische Daten und Kontaktaufnahme

Dina ist 1982 in einer Großstadt in Russland geboren und als Einzelkind aufgewachsen. Als sie 14 Jahre alt ist, wandert ihre Familie nach Deutschland aus. Dina ist in einer Ingenieursfamilie groß geworden, in Deutschland werden die Hochschulabschlüsse der Eltern anerkannt. Die Eltern von Dina üben in Deutschland ihre Berufe erfolgreich aus.

¹⁴⁹ Schütze (2000) beschäftigt sich in ihrer Studie „Ich bin nur ein Jude und dann ein Russe“ mit der Frage, ob die Einbürgerung zu einer gesteigerten Anpassung und der Identifikation mit der deutschen Gesellschaft führt und kommt zu dem Ergebnis, dass die Einbürgerung die Migranten dazu veranlasst, sich der aufnehmenden Gesellschaft anzunähern, nicht aber den Integrationsprozess befördert.

Zum Zeitpunkt des Interviews ist Dina 28 Jahre alt, geschieden und hat einen 2,5-jährigen Sohn. Sie studiert Wirtschaftsinformatik und schreibt ihre Diplomarbeit bei einem Dienstleister im öffentlichen Dienst. Dina lebt in einer norddeutschen Großstadt und arbeitet als studentische Hilfskraft in einem IT-Projekt an der Hochschule.

Die Kontaktdaten von Dina habe ich von einem Bekannten erhalten, einem ehemaligen Mitschüler von Dina. Der Interviewtermin wird am Telefon vereinbart; beim Interview sehen wir uns zum ersten Mal.

Das Interview findet bei Dina zu Hause statt und dauert knapp über eine Stunde.

Bildung

Dina weist im Interview eine hohe Bildungsaspiration auf. In Russland besucht die Probandin zuerst eine Gesamtschule, wechselt später auf ein jüdisches Gymnasium. Wie auch Boris nutzt Dina die neuen Möglichkeiten, die die Perestroika mitbringt: So ein Gymnasium wäre in der ehemaligen Sowjetunion verboten. Den Grund, das für Geschlechter getrennte jüdische Gymnasium zu besuchen, formuliert Dina wie folgt: *„Was mich da besonders gereizt hat, dass die gesagt haben, wir suchen uns die besten Lehrer aus der Stadt raus, Enthusiasten“*. Diese Aussage von Dina verdeutlicht ihre Bildungsaspiration, die sie bereits im jungen Alter entdeckt. In Deutschland wird Dina zuerst auf eine Hauptschule geschickt, nach einigen Tagen, als die Lehrerin feststellt, dass Dina *„Englisch besser als die Englischlehrerin“* beherrscht, kann Dina auf eine Realschule wechseln. Dina berichtet während des Interviews von ihren negativen Schulerfahrungen, welche ihre Haltung gegenüber dem Lernen und der deutschen Sprache beeinflussen: Ihre Mitschüler lachen sie aus, wenn sie im Unterricht etwas auf Deutsch falsch sagt. Mit der Zeit meldet sie sich immer weniger für mündliche Antworten. So muss sie sich viel Mühe bei den schriftlichen Arbeiten geben, um doch noch gute Noten zu bekommen. Als Dina nach dem Abschluss der Realschule aufs Gymnasium gehen möchte, wird ihr von einer Bekannten mit eigenem Migrationshintergrund abgeraten: *„Ich habe ihr erzählt, dass ich gerne aufs Gymnasium möchte, die meinte: 'Nein, welches Gymnasium? Ich war selbst auf dem Gymnasium und ich konnte kein Wort sagen'. Wobei sie schon ganz gut Deutsch konnte. 'Du wirst da rausfliegen, mach das nicht, nicht mal die Deutschen halten es da aus.' Das hat mich natürlich frustriert.“* Nach einem langen Hin und Her wird Dina von einem Gymnasium aufgenommen und erkennt, dass sie in dieser Schule ihr Potenzial besser ausschöpfen kann. Nach den ersten sechs Monaten bekommt Dina 14 Punkte in Deutsch. Resümierend stellt die Probandin fest: *„Der schlimmste Feind eines Migranten ist der*

Migrant, der zwei Jahre früher gekommen ist“. Nachdem Dina ihre Hochschulberechtigung erlangt hat, beschliesst sie, Informatik zu studieren. Das Studium ist in Dinas Familie kein Gesprächsthema, „*es stand von Anfang an fest*“, dass sie studiert. Dina reflektiert während des Interviewgesprächs, dass ihre Schulzeit sie auf das Studium nicht vorbereitet hat. „*Ganz schön eingebildet*“ nahm Dina das Informatikstudium an und muss einige Semester später feststellen, dass der Inhalt des Studiums nicht ihren Vorstellungen und ihren Möglichkeiten entspricht. Dina wechselt die Universität und das Fach und studiert zum Zeitpunkt unseres Interviewgesprächs Wirtschaftsinformatik im vorletzten Semester.

Auf ihrem Bildungsweg hatte Dina nicht nur mit institutionellen Hürden zu kämpfen, auch ihr Privatleben stand ihr oft im Wege. Über ihre kurze Ehe mit 25 Jahren berichtet Dina sachlich und zeigt kaum Emotionen. Über die kurz darauf folgende Schwangerschaft und die Scheidung von dem an Depressionen leidenden Ehemann berichtet Dina als störende Ereignisse, die ihren Bildungsweg erschwert und verlängert haben.

Auch ein Vorbild hat eine relevante Größe in der Bildungsbiographie der Probandin: Einen besonders starken Eindruck auf Dina hinterlässt eine jüdischstämmige Lehrerin während ihrer gymnasialen Zeit in Deutschland. Die Frau, die mehrere Sprachen fließend spricht und sich für Migranten engagiert, nimmt Dina auf eine Reise nach Israel mit. Dina orientiert sich noch immer an dieser gebildeten und hoch motivierten Frau.

Dina entwickelt bereits in der Kindheit Ambitionen, einen Beruf zu erlernen, der einen Hochschulabschluss voraussetzt. Ihren Traum, Journalistin zu werden, kann Dina in Deutschland nicht verwirklichen, da sie der Überzeugung ist, dass ihre Sprachkenntnisse nicht das nötige Niveau aufweisen. Reflektierend stellt Dina fest: „*In Russland wäre mein Weg gerader gewesen*“. Andererseits ist Dina überzeugt, dass ihre Migrationserfahrung sie im Leben weiter gebracht hat als ihre Altersgenossen in Russland. Dina lernt, Verantwortung für sich selbst und für andere zu übernehmen. Als ihre Eltern anfangs Sprach- und Weiterbildungskurse besuchen müssen, findet Dina einen Nebenjob und verdient ihr Taschengeld selbst. Den negativen Einfluss der Migration auf ihre Bildungskarriere sieht Dina besonders in dem Faktor Alter; den Schulabschluss in Russland hätte sie drei Jahre früher erwerben können.

Die Selbstverwirklichung möchte Dina im höchsten Bildungsabschluss finden: Nach dem Studium beabsichtigt Dina, eine Dissertation zu schreiben.

Identität

Dina nennt sich „*Kosmopolitin*“ und hat keine eindeutige Identität: „*In bestimmten Kontexten fühle ich mich deutsch, aber auch als Russin*“. Die Befragte weist Parallelen zu dem Modell des sogenannten 'Dritten Stuhls' (Badawia 2002) auf: Sie schöpft aus beiden Kulturen und baut damit ihre eigene Identität zwischen den Kulturen auf. Interessant ist, dass sich Dinas Selbstbeschreibung zwischen den Polen deutsch und russisch bewegt und sie ihre jüdische Identität dabei nicht erwähnt. Obwohl die Probandin säkular erzogen wurde, spielte das Judentum immer eine große Rolle in ihrem Leben: Mit sieben Jahren kommt Dina auf eine jüdische Sonntagsschule, wo sie Hebräisch lernt. Mit zwölf Jahren und bis zur ihren Ausreise nach Deutschland besucht Dina ein jüdisches Gymnasium für Mädchen. In Deutschland geht Dina oft in die Synagoge, in der sie auch ihren Exmann geheiratet hat.¹⁵⁰

Das Judentum ist in allen Lebensbereichen von Dina präsent. Ihre Eltern wünschen sich, dass Dina einen „*hoffentlich jüdischen Jungen aus einer gebildeten Familie*“ heiratet. Ihrem Sohn möchte Dina „*russisch-jüdische Werte*“ wie Interesse an Bildung und Lesen vermitteln,¹⁵¹ dennoch bezeichnet sie sich selbst nicht als Jüdin.

Zusammenfassung

Im Interview präsentiert sich Dina erfolgsorientiert. Ihre Aufstiegskarriere in Deutschland betrachtet sie im Kontext des akademischen Hintergrundes ihres Elternhauses. Mit einer gewissen Selbstverständlichkeit geht Dina die Bildungstreppe hinauf und lernt damit alle Stufen des deutschen Bildungssystems kennen: Von einer Hauptschule kommt Dina auf eine Realschule und besucht anschließend ein Gymnasium. Durch diese steinige Bildungskarriere lernt Dina mit Erfolg und Misserfolg umzugehen. Sie handelt sehr leistungsorientiert und traut sich viel zu, ungeachtet der Ratschläge anderer Migranten. Den Erfolg schreibt Dina ihren Fähigkeiten und Stärken zu, aber auch Misserfolge werden von der Probandin reflektiert und verarbeitet. Dina zweifelt nicht an ihren Stärken, ihre Bildungsaspiration wird von ihren Eltern unterstützt, die trotz Anfangsschwierigkeiten in Deutschland ihre Ingenieurberufe erfolgreich ausüben.

Die vielen Rückschläge auf dem Weg zu ihrem Ziel, ein Hochschulstudium aufzunehmen, entmutigen Dina nicht. Mit großem Selbstwertgefühl beschreitet sie ziel- und erfolgsorientiert ihren (Bildungs-) Weg.

¹⁵⁰ Feldnotizen

¹⁵¹ Feldnotizen

7.1.10 Tanja: „Heimat bleibt Heimat“

Biographische Daten und Kontaktaufnahme

Tanja kommt 1987 in einer Kleinstadt im sowjetischen Kasachstan zur Welt. Als sie zwölf Jahre alt ist, wandert ihre Familie nach Deutschland aus. Tanja hat zwei Brüder: Der ältere Bruder hat in Kasachstan ein Maschinenbaustudium angefangen und es einige Jahre später in Deutschland abgeschlossen. Zurzeit promoviert er an der Universität. Der jüngere Bruder von Tanja möchte Design studieren und macht zum Zeitpunkt des Interviews sein Fachabitur. Die Eltern von Tanja haben sich in Deutschland scheiden lassen. Beide Eltern sind Akademiker: Der Vater hat Bauingenieurwesen in Russland studiert und in Kasachstan als Bauleiter gearbeitet. Die Mutter von Tanja hat einen Fachhochschulabschluss; sie war in Kasachstan als Kartographin tätig. Beide Eltern leben in Deutschland von Sozialhilfe, die Mutter verdient mit Kinderbetreuung etwas Geld dazu.

Zum Zeitpunkt des Interviews ist Tanja 24 Jahre alt; sie hat eine abgeschlossene Ausbildung als Zahnarzthelferin. Die Probandin arbeitet seit drei Jahren in einer Praxis und lebt mit ihrer Mutter in einer niedersächsischen Großstadt.

Das Interview mit Tanja war das letzte, das im Rahmen vorliegender Dissertation geführt wurde. Ihre Kontaktdaten habe ich von ihrer Schwägerin erhalten (die Tanja auch sehr oft im Interview in verschiedenen Zusammenhängen erwähnt). Das Interview mit Tanja findet bei mir zu Hause statt und dauert ca. drei Stunden.

Der Schwerpunkt der fast einstündigen Haupterzählung liegt auf der Familie und Heimatgefühlen der Befragten.

Im Interview fehlt Tanja oft der rote Faden, sie berichtet sehr ausführlich und detailliert von ihrem Leben und unterstützt ihre Erzählung mit zahlreichen Daten, die teilweise weit zurück liegen. Tanja macht einen harmonischen Eindruck.

Bildung

In ihrem Heimatland Kasachstan schließt Tanja vor der Abreise nach Deutschland die 6. Klasse einer Mittelschule ab. Erst nach einem Jahr in zwei verschiedenen Übergangslagern in Deutschland kommen sie und ihr jüngerer Bruder für drei Monate in eine Förderklasse, in der sie Deutsch lernen. Da diese Förderklasse an eine Hauptschule angebunden ist, bleibt Tanja für weitere sechs Monate in der 6. Klasse dieser Hauptschule. Als sie dann am Ende des Halbjahres gute Noten vorweisen kann, bekommt Tanja eine Realschulempfehlung. Die

Realschule besucht Tanja nur drei Jahre lang und muss wegen schlechten Noten wieder auf eine Hauptschule wechseln.¹⁵² Die Hauptschule schließt Tanja mit einem guten Notendurchschnitt ab, so dass ihre Klassenlehrerin ihr anbietet, eine weiterführende Schule zu besuchen und vielleicht sogar Abitur zu machen. Doch Tanja ist überzeugt: *„Nach Hauptschule macht sowieso keiner Abitur, ich wollte auch nicht. Hauptsache ich habe die Schule geschafft“*. Im letzten Schuljahr macht Tanja, dem Rat ihrer Schwägerin folgend, ein Praktikum in einer zahnärztlichen Praxis und wird nach diesem Praktikum für eine dreijährige Ausbildung zur Zahnarzthelferin übernommen.

Zum Zeitpunkt des Interviews ist Tanja eine ausgebildete Zahnarzthelferin und arbeitet seit drei Jahren in der Praxis, in der sie auch die Ausbildung gemacht hat. Im Interview spricht Tanja davon, einige Weiterbildungen in ihrem Arbeitsbereich machen zu wollen, da sie in ihrem Beruf weiterkommen möchte.

Der Schulzeit wird von der Interviewten nicht viel Aufmerksamkeit gewidmet. Auf meine direkte Frage, ob Tanja mir über ihre Schulzeit in Deutschland erzählen könnte, berichtet die Probandin über die Benachteiligungen wegen ihrer Kleidung durch die Mitschülerinnen. Auch ihre Freundschaft mit *„anderen Russen“* wird von ihr für wichtig erachtet und an verschiedenen Stellen im Interview thematisiert. Der Freundschaft mit deutschen Mitschülern wird in diesem Kontext keine große Bedeutung beigemessen.

Ein fehlendes Selbstwertgefühl zeichnet Tanjas Schulalltag aus. Mehrmals berichtet Tanja über gute Noten, die sie für die bestandenen Prüfungen bekommen hat, und fügt hinzu, dass das für sie völlig unerwartet kam. Auch während der Ausbildung hat Tanja häufig das Gefühl, dass sie mit dieser Ausbildung nicht das Richtige tut. Auf die zahlreichen Prüfungen in der Ausbildungszeit bereitet sich Tanja, nach eigenen Angaben, sporadisch und chaotisch vor, somit ist der erfolgreiche Abschluss der Ausbildung für sie *„eine Erleichterung“*. Im Gegensatz zu Dina schreibt Tanja schlechte Ereignisse auf ihrem Bildungsweg sich selbst und nicht äußeren Faktoren zu. Dies hat gravierende Konsequenzen für ihr Selbstwertgefühl und ihr Lernverhalten.

Im Interview berichtet Tanja mit Stolz über ihren älteren Bruder, der der Mutter versprochen hat, sein Maschinenbaustudium in Deutschland fortzusetzen, und dieses Studium mit guten Noten abgeschlossen hat. Sie ist auch stolz auf sein derzeitiges Promotionsstudium, das sie dem Einfluss der Familie zuzuschreiben weiß. Ihrem jüngeren Bruder schreibt Tanja auch

¹⁵² Auf den Wechsel von der Realschule auf die Hauptschule geht die Probandin nicht näher ein.

besondere Talente und Fähigkeiten zu, nur seine Faulheit stehe ihm im Wege.

Identität und Heimatgefühle

Durch lange Sequenzen und das häufige Zurückgreifen auf gefühlvolle Erzählungen über ihre Familie und verschiedene Familienmitglieder, kann abgeleitet werden, dass die Familie eine große Rolle in Tanjas Leben spielt. Die enge familiäre Bindung vermittelt Tanja ein starkes Zugehörigkeitsgefühl. Das familiäre Netz erlebt Tanja als Gefüge, auf das sie bei Bedarf immer zurückgreifen kann. Ihr älterer Bruder und seine Frau sind wichtige Bezugspersonen, wenn es um Handlungsorientierungen und bildungsbiografische Übergänge geht. Die Beziehung zur Mutter ist für Tanja sehr bedeutsam. Ihre Mutter repräsentiert den Bereich der Emotionalität innerhalb der Familie. Die Beziehung zwischen Tanja und ihrer Mutter ist nicht hierarchisch strukturiert. Vielmehr zeichnet sich das Bild einer freundschaftlichen Beziehung: Die Mutter ist sogar bei Tanja, die in einer kleinen 2-Zimmer-Wohnung wohnt, eingezogen, nachdem sie, nach einem langen Streit mit dem Vermieter, aus ihrer Wohnung ausziehen musste.

Der Vater von Tanja ist jüdischer Abstammung, so kann die Familie nach Deutschland einwandern. In den 1990er Jahren, als die ehemaligen sowjetischen Staaten unabhängig geworden sind und die ehemaligen sowjetischen Bürger die Möglichkeit bekommen, frei in andere Länder zu reisen, besucht der Vater von Tanja, der zu diesem Zeitpunkt arbeitslos geworden ist, mehrmals Deutschland. Er hilft den zuvor ausgewanderten deutsch-russischen Familien bei den Häuserbauten. Der Vater von Tanja möchte seiner Familie ein besseres Leben ermöglichen und entschließt sich, auszuwandern. Obwohl in seinem Pass als Nationalität 'russisch' eingetragen ist, kann Tanjas Vater mit Hilfe seiner Geburtsurkunde belegen, dass sein Vater jüdisch war. Der Eintrag im Pass wird geändert und die Familie von Tanja kann somit nach Deutschland auswandern.

Tanja wird säkular erzogen. Bis zur Ausreise nach Deutschland wusste sie nicht, dass ihr Vater jüdische Vorfahren hat. Das Judentum spielt in Tanjas Leben auch heute noch keine Rolle. Nach acht Jahren in Deutschland bekommt Tanja die deutsche Staatsangehörigkeit. Diese wurde ihr im städtischen Rathaus feierlich verliehen. Die Verleihungszeremonie, die mit Reden über die Bedeutung der Migration nach Deutschland und feierlicher Musik begleitet wird, beeindruckt Tanja sehr und erfüllt sie mit Stolz. Der Staatsangehörigkeit schreibt Tanja eine große Bedeutung zu: *„Die deutsche Staatsangehörigkeit zu haben, heißt*

für mich, man ist hier angekommen“. Als ich sie aber frage, wie sie sich bezeichnen würde, antwortet Tanja: *„Ja, es ist schwierig. Ehrlich gesagt, doch schon Russin. Obwohl man denkt, du lebst dein halbes Leben hier.. Nee, Russin. Man hat sich an dieses Leben hier gewöhnt. Mit Papieren, mit Terminen“.* Auch die Unterschiede zwischen ihrer neuen und ihrer alten Heimat erlebt Tanja bewusst: *„Man kommt nach Kasachstan und wundert sich, dass der Bus unpünktlich ist. Oder sich im Auto anschnallen. Die Taxifahrer in Kasachstan fragen 'Warum machst du das?' Man merkt sofort, ich komme aus einem anderen Land. Oder wenn man in einen Laden reinkommt, begrüsst man die Verkäufer, die gucken mich aber so komisch an. Und grüßen nicht zurück.“*

Obwohl Tanja sich durch die Annahme der deutschen Staatsangehörigkeit als „angekommen“ sieht, fühlt sie sich trotzdem als Russin. Da ihre Teil-Sozialisation in Deutschland verlaufen ist, ist diese „deutsche Prägung“ ein Teil ihrer Persönlichkeit geworden. So wird sie in ihrem Heimatland als eine Fremde wahrgenommen. Diese Tatsache hat aber keinen Einfluss auf ihre Selbstwahrnehmung.

Zusammenfassung

Aus dem Interview mit Tanja wird ersichtlich, dass Bildung in Tanjas Leben keine große Rolle spielt. Da sie bereits einen Schulabschluss hat, verweigert sie trotz guter Noten die Möglichkeit, eine weiterführende Schule zu besuchen und einen höheren Abschluss zu erlangen. Auch ihre derzeitige Ausbildung reicht Tanja aus, da sie den Beruf gerne ausübt.

Die Rolle der signifikanten Anderen ist in Tanjas Leben immens. Ihre Schwägerin (die Frau des älteren Bruders) unterstützt Tanja in allen Bildungsangelegenheiten. Durch sie bekommt Tanja einen Praktikumsplatz in der Zahnarztpraxis, in der sie später die Ausbildung macht. Die Schwägerin organisiert für Tanja einen einmonatigen Sprachkurs auf Malta, wo Tanja intensiv Englisch lernt. Auch in allen Berufsangelegenheiten steht die Ehefrau (Rechtsanwältin von Beruf) ihres Bruders Tanja zur Seite und hilft ihr mit Rat und Tat. Tanja ist überzeugt, ohne ihre Schwägerin wäre ihr Bildungsweg anders verlaufen.

Die Bildungsstrategie von Tanja ist einfach: Ein Schulabschluss und die darauf folgende Ausbildung, die ihr die Möglichkeit gibt, eigenes Geld zu verdienen und unabhängig zu sein.

Tanja ist eine der wenigen Befragten, die in Bezug auf ihre Identität keine Zwiespältigkeit verspürt. Obwohl sie die Hälfte ihres Lebens in Deutschland verbracht hat und hier die Schule und die berufliche Ausbildung absolviert hat, bezeichnet (und fühlt) sie sich als Russin,

obwohl sie in Kasachstan geboren und aufgewachsen ist. Die Identität ist somit für sie nur mit der Sprache verbunden.

Die Verwandtschaft spielt eine wichtige Rolle in Tanjas Leben. Dies kommt dadurch zum Ausdruck, dass Tanja ihre Verwandtschaft immer wieder in ihre Erzählungen einbaut: Als verstärkendes Argument, ihre alte Heimat zu besuchen, als Unterstützung in unterschiedlichen Lebenslagen, als freundschaftliche Beziehungen. Die zahlreiche Verwandtschaft in Kasachstan, die Tanja jedes Jahr besucht, gibt ihr emotionalen Rückhalt und ermöglicht tiefe soziale Beziehungen über den Kreis der Kernfamilie hinaus.

7.1.11 Elena: „Die Schule in Deutschland war für mich eine Katastrophe“

Biographische Daten und Kontaktaufnahme

Elena ist 1984 in einer Großstadt in Russland geboren und wandert im Jahr 2000 mit ihrer Familie, bestehend aus ihrer Mutter, Schwester und Großmutter mütterlicherseits, nach Deutschland aus. Elena hat eine vier Jahre jüngere Schwester, ihre Eltern leben getrennt. Elena wächst in einer Akademikerfamilie auf: Beide Eltern sind Ingenieure von Beruf. Die Mutter von Elena ist in Deutschland arbeitslos, der in Russland lebende Vater übt den erlernten Beruf aus.

Zum Zeitpunkt des Interviews ist Elena 25 Jahre alt, ledig und studiert Finanzmathematik. Sie lebt mit ihrem Freund in einer niedersächsischen Kleinstadt.

Die Kontaktdaten von Elena habe ich von einer befragten Probandin bekommen. Das Interview findet bei Elena zu Hause statt und dauert über eine Stunde.

Elena hat das höchste Einreisealter von den zwölf Befragten, sie ist mit 16 Jahren eingewandert. Esser (2006) vertritt die These, dass ein höheres Einreisealter einen negativen Einfluss auf den Bildungserfolg der Migrantenkinder ausübt, da die Bedingungen für den Spracherwerb nicht so günstig sind, wie bei Kindern im niedrigeren Alter. Diese These findet in der vorliegenden Fallanalyse ihre Bestätigung.

Bildung: Per aspera ad astra

Vor der Abreise schließt Elena in Russland die 10. Klasse ab und kommt in Deutschland in die 9. Klasse eines Gymnasiums. In Russland besucht Elena auch ein Gymnasium, wo sie

sechs Mal die Woche Englischunterricht hat. Als Elena nach Deutschland kommt, kann sie kein Wort Deutsch und muss sich mit den Lehrern auf Englisch verständigen. Vor der Abreise setzt sich Elena mit dem deutschen Bildungssystem gründlich auseinander und weiß, dass sie nach der Ankunft in Deutschland unbedingt auf ein Gymnasium gehen muss, um ihr Ziel zu erreichen, in Deutschland zu studieren. Nach zwei Absagen wird Elena in einem Gymnasium aufgenommen, das einen hohen Migrantenanteil hat. Den Anfang ihrer Schulzeit in Deutschland bezeichnet Elena als „*Schock des Lebens*“ und die Mitschüler als eine „*Katastrophe*“. Als sie am ersten Tag in die Schule kommt, wird sie von ihren Mitschülern unfreundlich empfangen; von Mitschülern mit russischem Migrationshintergrund wird sie sogar beschimpft. Im Interview spricht Elena viel über Unterschiede zwischen dem russischen und deutschen Schulsystem. Das Verhalten der deutschen Schüler während des Unterrichts hält sie für inakzeptabel. Dass man sich während der Unterrichtsstunde frei bewegen kann und dazu keine Erlaubnis vom Lehrer benötigt, ist für sie, die mit ganz anderen schulischen Vorschriften aufgewachsen und sozialisiert ist, schwer zu verstehen. Wie Lydia beschwert sich Elena über mangelnde Disziplin an deutschen Schulen. Mehrmals wiederholt Elena, dass die russische Schule viel besser sei.

Ein ganz wichtiger Aspekt in Elenas Erzählung ist die deutsche Sprache, mit der Elena immer noch zu kämpfen hat. Obwohl Elena ein deutsches Gymnasium absolviert hat, empfindet sie ihre Sprachkenntnisse als ungenügend und hat Sprachhemmnisse. Da sie zu Hause mit ihrem Lebensgefährten nur Russisch spricht und an der Universität russischsprachige Freunde hat, wird diese Unsicherheit in der deutschen Sprache mit der Zeit stärker. Ihr Studienfach bezeichnet Elena auch als „*Katastrophe pur*“ und obwohl sie sehr gut in Mathematik ist, fürchtet sie, dass sie wegen ungenügender Sprachkenntnissen schlechtere Noten bekommt. Die sprachliche Unsicherheit begleitet Elena in allen Lebenslagen.

Ihre Entscheidung zu studieren, schreibt Elena den Erwartungen ihrer Mutter zu. Vor der Abreise nach Deutschland war Elena überzeugt, dass sie unbedingt ein Studium aufnehmen möchte. Die Schwierigkeiten am deutschen Gymnasium und sprachliche Probleme machen sie unsicherer, aber der kulturelle Lebensplan der Familie, der ein Studium vorsieht, lässt keine andere Alternative zu. Ihre gegenwärtige Situation beschreibt Elena wie folgt: „*Es ist Horror. Ich habe mich wirklich überschätzt*“.

Im Interview macht Elena einen unsicheren Eindruck. Die Verantwortung, die das Studium der Finanzmathematik an sich hat, ist für sie zu groß. Die Diskrepanz zwischen den eigenen (Sprach-)Möglichkeiten und den Erwartungen der Familie ist ihr bewusst. Den Ausgleich

findet Elena in häufigen Besuchen ihrer russischen Heimatstadt und den Besuchen der Freunde aus Russland. Als ich Elena nach ihren Zukunftsplänen frage, antwortet sie: „*Das ist das Schlimmste. Kein Plan. Keine Ahnung. Ich studiere, was daraus wird, weiß ich nicht*“.

Die starke Orientierung an ihrer Familie hat einen starken Einfluss auf die Bildungskarriere von Elena. Die Bildungsaspirationen der Mutter nehmen für Elena den Charakter einer Verpflichtung an. Elena ist in vielen Hinsichten überfordert: Ihre Sprachkompetenzen reichen für die erfolgreiche Bewältigung der Anforderungen ihrer derzeitigen Lebenssituation nicht aus. Die Probandin hält aber trotz Überforderung an ihrem Bildungsweg fest.

Identität

Die Mutter von Elena ist eine Jüdin, der Vater ist ein Armenier. Auf die Frage, wie sie sich bezeichnen würde, antwortet Elena: „*Oh, Gott. Ich bin eine Russin. Ich empfinde mich so. Mit Juden kann ich mich gar nicht identifizieren, das wurde nicht in der Familie erzogen. [...] Ich liebe G* [ihre Heimatstadt], ich liebe alles, was mit Russland zu tun hat, ob es Literatur betrifft oder Musik oder sonst was*“. Mit sechs Jahren wird Elena in einer russisch-orthodoxen Kirche getauft, weil das ein großer Wunsch ihrer Mutter ist. Die Mutter lässt sich später selbst ebenfalls russisch-orthodox taufen. Nach den jüdischen Gesetzen können sich Elena und ihre Mutter trotz jüdischer Abstammung nicht mehr jüdisch nennen, da die religiöse Zugehörigkeit nicht vorhanden ist.

Zusammenfassung

Elena kann den eigenen Wunsch und den Wunsch der Mutter erfüllen und studiert an der Universität. Die schwierige Zeit am Gymnasium, die insbesondere durch ihre mangelnde sprachliche Kompetenz zustande kommt, meistert sie gut. Mit einer Abiturdurchschnittsnote von 3,2 kann sie ein Studium der Finanzmathematik aufnehmen und versucht, mit viel Mühe, zu ihrem Ziel zu kommen, einen Hochschulabschluss zu erlangen. Die Bildungskarriere von Elena ist durch hohe Selbstmotivation und den Leistungsdruck von der Seite der Mutter gekennzeichnet. Die familiäre Sozialisation spielt in dieser Bildungsbiographie eine wichtige Rolle. Elena hat in ihrer Familie eine schichtspezifische Sozialisation erfahren – eine Einübung spezifischer kultureller Fertigkeiten, die ihren Umgang mit dem Bildungssystem prägen. Als sie das Land und damit auch das Schulsystem wechseln muss, verliert sie trotz

aller Schwierigkeiten nicht das Ziel aus den Augen. Die Tatsache, dass ihre Familie nach der Ausreise in einem anderen sozialen Milieu leben muss, beeinflusst die Bildungsentscheidung von Elena nicht. Die mitgebrachten Wertvorstellungen ihrer Familie lebt sie in der neuen Umgebung aus.

Wegen des höheren Einreisealters orientiert sich Elena stark an ihrer Herkunftskultur. Beide Faktoren, das hohe Einreisealter und die Orientierung an ihrer Herkunftskultur, üben einen negativen Einfluss auf Elenas Sprachkompetenz aus.

7.1.12 Marina: „Ausbildung ist für mich eine Zeitverschwendung“

Biographische Daten und Kontaktaufnahme

Marina ist 1982 in einer russischen Großstadt geboren. Als sie 13 Jahre alt ist, wandert ihre Familie nach Deutschland aus. Marina hat eine 13 Jahre jüngere Schwester, die bereits in Deutschland geboren wurde. Beide Eltern von Marina sind Akademiker: Die Mutter hat Ingenieurwesen studiert, aber fast nie gearbeitet. Der Vater war in Russland Intendant eines großen und bekannten Theaters. In Deutschland sind die Eltern von Marina arbeitslos.

Marina hat einen Realschulabschluss erworben und nach der Schule, mit 19 Jahren, geheiratet. Zum Zeitpunkt des Interviews hat Marina zwei Kinder: fünf und acht Jahre alt. Ihr Ehemann hat keine Ausbildung und leitet seit einigen Jahren sieben Filialen einer bekannten Fastfood-Kette. Marina hat auch keine Ausbildung. Sie lebt mit ihrer Familie in einer norddeutschen Großstadt.

Marina und ich kannten uns flüchtig durch verschiedene gemeinsame Bekannten. Das Interview findet bei Marina zu Hause statt. Dem Interview geht ein langes Vorgespräch voraus, die Informationen aus dem Vorgespräch werden mit Erlaubnis der Befragten in die Fallanalyse mit einbezogen.

Im Vorgespräch offenbart Marina viele Details über sich und ihre Familie. Als wir jedoch zum 'offiziellen' Teil meines Besuches kommen und ich das Aufnahmegerät einschalte, ist Marina nicht mehr so gesprächig und gibt nach einer relativ kurzen (im Gegensatz zu den anderen Interviews) Haupterzählung, auf meine Nachfragen kurze und knappe Antworten.

Familie und Bildung

Vor der Ausreise nach Deutschland schließt Marina in Russland die 6. Klasse eines Gymnasiums mit dem Schwerpunkt französische Sprache ab. In ihrer Schulzeit in Russland bekommt Marina von ihren Eltern viel Unterstützung, die Eltern helfen ihr z. B. bei den Hausaufgaben: *„wir haben die Nächte lang geübt“*. Nach der Einreise nach Deutschland kommt Marina auf eine Realschule. Die erste Zeit ist für Marina *„sehr schlimm“*, da sie über keine Deutschkenntnisse verfügt. Nach einem Jahr auf der Realschule spricht Marina, nach eigenen Angaben, sehr gut deutsch. Die Befragte fasst ihre Erfahrungen wie folgt zusammen: *„Als ich angefangen habe, Deutsch zu sprechen, war die Schule für mich sehr leicht, im Gegensatz zur russischen Schule“*. In der deutschen Schule ist Marina auf sich gestellt, da ihre Eltern kein Deutsch sprechen und sie nicht unterstützen können: *„Hier war alles anders. Die Eltern konnten mir nicht helfen. Die konnten ja kein Deutsch. Ich war auf mich alleine gestellt. Ja, kein Problem eigentlich.“*

Da die Familie von Marina in Deutschland mehrmals umzieht, muss Marina auch die Schulen wechseln. Ihre letzte Schule, die sie besucht und auch abschließt, ist eine Integrierte Gesamtschule. Diese Schule verlässt Marina mit einem Realschulabschluss: *„Ich frage mich immer noch, wie ich das geschafft habe. Eigentlich war ich fast nie in der Schule“*, so die Befragte.

Noch in der Schulzeit wird Marina schwanger und heiratet sofort nach dem Abschluss der Schule. Auf meine Frage, warum sie keine Ausbildung gemacht hat und ob sie die Absicht hat, eine zu machen, antwortet die Befragte: *„Ausbildung sehe ich nicht als sinnvoll, ich halte das für eine Zeitverschwendung. Geld verdienen kann man auch ohne irgendwelche Papiere. So ein Papier ist in Deutschland nicht viel wert und hilft dir nicht, viel Geld zu verdienen. Ich verdiene mein Geld auch ohne Ausbildung.“* Marina arbeitet mit ihrem Vater im Antiquitätenhandel zusammen und ist geschäftlich oft in Russland.

Marina ist bewusst, dass ihre Eltern von ihr erwartet haben, dass auch sie studiert, da sie der Meinung ist, dass in Russland ein Studium als *„selbstverständlich“* wahrgenommen wird. Marina präsentiert sich im Interview in Bezug auf ihre (Bildungs-)Entscheidungen sehr unabhängig und selbstbewusst. Sie bewegt sich nicht in den familial vorgegebenen Schienen. Für ihre Kinder wünscht sich Marina aber, dass sie ein Gymnasium besuchen und das erreichen, was sie nicht geschafft hat: einen Hochschulabschluss. Der Widerspruch, dass Marina die Ausbildung einerseits für „nicht sinnvoll“ hält, andererseits sich für ihre Kinder eine gymnasiale Schulbildung und später einen Universitätsabschluss wünscht, zeigt, dass die

Probandin den elterlichen Anforderungen zwar nicht gerecht geworden ist, sich aber mit der Bildungsaspiration ihrer Eltern identifiziert.

Hybride Identität und Religion

Die Frage nach ihrem Identitätsbild ist für Marina nicht relevant. Sie findet in sich „*eine gesunde Mischung von allem*“. Da Marina „*zwei Muttersprachen*“ hat, fühlt sie sich in beiden Kulturen zu Hause: in Russland und in Deutschland. Mit ihren Kindern wird zu Hause sowohl Deutsch als auch Russisch gesprochen. Marina legt großen Wert auf die Russischkenntnisse ihrer Kinder und weiß die Mehrsprachigkeit im Leben zu schätzen. Der Ehemann von Marina ist zwar in Deutschland geboren worden, seine Mutter kommt aber aus der Ukraine, sein Vater aus einem afrikanischen Land. So ist auch ihr Ehemann bilingual aufgewachsen.

Obwohl beide Eltern von Marina „*offiziell*“ jüdisch sind, weiß sie mit dem Judentum nichts anzufangen. Ihre Eltern sind nicht religiös. Religion findet Marina „*altmodisch*“ und sieht in ihrem modernen Lebensstil keinen Platz dafür.

Zusammenfassung

In Russland besucht Marina mit Hilfe und Unterstützung ihrer Eltern ein Gymnasium. Da ihren Eltern in Deutschland sprachliche Kompetenz fehlen, muss Marina ihren Schulalltag alleine meistern. Gleich nach ihrem Realschulabschluss bekommt Marina ein Kind und hat heute, mit 27 Jahren, keine Ausbildung. Im Interview sagt Marina, dass Ausbildung für sie keinen Wert hat. Für ihre Kinder sieht sie trotzdem eine andere Zukunft vor: Sie sollen auf ein Gymnasium gehen, um später studieren zu können.

In der Welt von Marina existiert die Kategorie 'jüdisch' nicht. Ihre Identität befindet sich zwischen den Kategorien 'russisch' und 'deutsch'. Sie lebt im nach Bhabha (1994) „*dritten Raum*“ und übersetzt so zwischen zwei Kulturen und zwei Welten. Ihre Sprachkenntnisse sind für Marina Säulen, auf denen sie ihre Identität aufgebaut hat.

7.2 Zusammenfassung und Reflexion der Interviews

In den vorangegangenen Kapiteln wurden zwölf Interviews mit jüdischen Migranten, die im Adoleszenzalter nach Deutschland gekommen sind, mit dem biographieanalytischen Verfahren nach Schütze interpretiert. Obwohl dieser Schritt im Analyseverfahren von Schütze nicht vorgesehen ist, werden in diesem Kapitel die Einzelfallanalysen zusammengefasst und reflektiert. Dies soll einer besseren Übersicht über die zwölf analysierten Interviews und einem besseren Nachvollzug der Ergebnisse verhelfen.

Aus den Rekonstruktionen der Lebensgeschichten lässt sich folgern, dass die Bildungsbiographien der jüdischen Migranten sich zwischen mehreren Handlungsfeldern wie Familie, Bildung, Religion und Freundeskreis konstituieren. Da in der vorliegenden Studie ausschließlich jüdische Migranten aus akademischen Elternhäusern – obwohl dies nicht beabsichtigt war – befragt wurden, könnte man vermuten, dass die Probanden im Bildungskontext eine ähnliche familiäre Sozialisation durchlaufen haben. Die Einzelfallanalyse hat jedoch gezeigt, dass die Transmission von familiären Ressourcen in Form vom kulturellen Kapital nicht in allen jüdischen Familien erfolgreich war, was die Bildungskarrieren der Migranten in hohem Maße beeinflusst hat.

Zusammenfassend zeigen die für die vorliegende Studie befragten jüdischen Migranten folgende gemeinsame Eigenschaften und Merkmale:

- Der *Bildungsweg* der jüdischen Migranten, die als Quereinsteiger in das deutsche Bildungssystem einsteigen, ist in der Regel nicht geradlinig. Wegen fehlender Deutschkenntnisse und trotz aus dem Heimatland mitgebrachten (meist) guten Noten, werden die Neuankömmlinge auf Hauptschulen geschickt. Es liegen zum Teil gleich nach der Einreise Klassenwiederholungen vor.
- Die *Rolle der signifikanten Anderen* ist hoch. Oftmals sind es Lehrer (Dina), Mitschüler (Maria) oder Lebensgefährten/Partner (Viktor), die die Bildungskarrieren positiv beeinflussen. Aber auch ein negativer Einfluss kann den signifikanten Anderen zugeschrieben werden: z. B. durch ein „falsches“ Umfeld (Viktor, Oleg).
- Einigen befragten jüdischen Jugendlichen sind persönlich *erfahrene Diskriminierungen* gemeinsam, die sie entweder im Heimatland oder in Deutschland erlebt haben, oft auch durch Lehrer.

- *Die intergenerationale Transmission vom kulturellen Kapital* in der Migration findet nicht in allen Familien von jüdischen Kontingentflüchtlingen statt.
- Die Schulkarrieren der Kinder aus den jüdischen Kontingentflüchtlingsfamilien werden in der Migration weniger durch die sozio-ökonomische Lage der Familie, sondern mehr noch durch die unterschiedlich verlaufende *Transmission von kulturellem Kapital* beeinflusst (siehe dazu auch Kapitel 7.3.1 maximale Fallkontrastierung Max und Viktor).
- In der Migration kommt es oft zu (teilweise sehr großen) Differenzen zwischen dem *sozio-ökonomischen Status* der Familie im Aufnahmeland und demjenigen Status, der über die Familiengeschichte und die Bildungsstand der Eltern vermittelt wird (Fälle Boris, Elena, Tanja, Max, Marina). Die Fallanalysen zeigen aber, dass diese Statusveränderung keinen direkten Einfluss auf die Bildungsbiographien der jüdischen Jugendlichen ausüben.
- *Die Identifikation mit der Familie* sowie *die Orientierung an der Familie* üben einen positiven Einfluss auf die Bildungsbiographien der jüdischen Kontingentflüchtlinge aus (Fälle Boris, Lydia, Dina, Peter, Elena, Max).
- Die *Identitätsentwicklung* der befragten jungen jüdischen Kontingentflüchtlinge, die in Deutschland studiert haben, wurde durch ihre hohen Bildungsaspirationen stark beeinflusst. Bei Lydia, Max und Elena ist der Leistungswille sehr stark ausgeprägt. Auch Peter, Boris und Dina sind ausgesprochen bildungsorientiert und haben hohe Bildungsansprüche.
- Die interviewten jungen jüdischen Migranten begegneten, als *Quereinsteiger* im Bereich der schulischen und institutionellen Integration, zahlreichen Barrieren, die aber ihren Bildungsweg nicht beträchtlich beeinflussen. Ihr mitgebrachtes Wissen und ihr in den Heimatländern erworbener Bildungsstand fanden kaum Berücksichtigung bei dem Einstieg in das deutsche Bildungswesen. Die meisten Probanden wurden aufgrund der eingeschränkten Durchlässigkeit im deutschen Bildungssystem in Hauptschulen untergebracht, oder wurden sogar auf die Sonderschule geschickt (Maria).

Im Umgang mit der deutschen *Sprache* haben alle Probanden – außer Elena – keinerlei Probleme. Der sprachliche Kompetenzerwerb ist für alle Probanden sehr wichtig. Besonders Peter, der bei der Einreise nach Deutschland elf Jahre alt war, strebt die vollkommene Sprachbeherrschung an. Er möchte sich der Mehrheitsgesellschaft anpassen und sich nicht als Migrant erkennbar machen. Auch Viktor, Marina und Maria schreiben der deutschen Sprache

eine große Bedeutung zu. Dina, Max und Lydia, die mit 14 Jahren nach Deutschland eingereist sind, haben die deutsche Staatsangehörigkeit angenommen und bezeichnen sich als deutsch. Diese Tatsache ist auch auf ihre guten Sprachkenntnisse zurückzuführen. Gute Sprachkompetenzen in der deutschen Sprache sind für die Probanden eine Grundlage ihrer erfolgreichen Bildungskarrieren.

Alle Probanden haben Russisch als Muttersprache gemeinsam, obwohl sie aus verschiedenen Ländern der ehemaligen Sowjetunion kommen. Bemerkenswert ist, dass alle Probanden in den Interviews die *Rolle der russischen Sprache* hervorgehoben haben. Die Befragten haben russisch-sprachige Freunde und auch in den Familien wird Russisch gesprochen. Lydia und Marina, die Kinder haben, betonen in den Interviews, dass es für sie von großer Wichtigkeit ist, dass ihre Kinder Russisch lernen und sprechen. Peter, der eine deutsche Freundin hat, möchte seinen zukünftigen Kindern ebenfalls russisch beibringen. Tanja, die mit zwölf Jahren eingereist ist, und Elena, die bei der Einreise 16 Jahre alt war, bezeichnen sich als Russinnen, ihre sprachlichen Identitäten haben sich in der Migration zum wesentlichen Element ihrer kulturellen Identität entwickelt.

In den meisten Interviews wurde *Kritik an der deutschen Schule* ausgeübt. Besonderes Lydia und Elena kritisieren scharf das bundesdeutsche Schulsystem und betonen die Vorzüge des russischen Schulsystems. Ein wichtiger Kritikpunkt ist dabei die, nach Meinung der Befragten, fehlende Disziplin an den deutschen Schulen. Die mangelnde Autorität der Lehrer ist für die Probanden, die ihre schulische Sozialisation im ganz anders aufgebauten russischen bzw. ukrainischen Bildungswesen durchlaufen haben, ein wesentlicher Kritikpunkt. Auch andere Probanden (Boris, Maria und Oleg) beklagen am deutschen Schulsystem die Unübersichtlichkeit der Notengebung ebenso wie fehlende Orientierung durch Lehrer. Schmidt-Bernhardt, die für ihre Studie junge Spätaussiedlerinnen aus der ehemaligen Sowjetunion befragt hat, stellt in ihrer Analyse ein ähnliches Problem fest. Die Kritik am deutschen Schulsystem ist für sie „ein Stöhnen über die enorme Anstrengung, die das Dazugehören bedeutet, und auch Wut darüber, dass niemand, aber auch wirklich niemand, diese besondere Anstrengung honoriert“ (Schmidt-Bernhardt 2008: 431).

Die befragten jüdischen Kontingentflüchtlinge verbindet keine „Großgruppenidentität“.¹⁵³ Die meisten Probanden sehen sich nicht primär als Juden. Lydia, Dina, Peter und Max betrachten

¹⁵³ Siehe Kapitel 4.2 vorliegender Arbeit.

ihre jüdische Abstammung lediglich im Kontext ihrer Familiengeschichte und fühlen sich damit relativ wenig verbunden. Sie bauen ihre Identitäten in ihren neuen Lebenskontexten auf, die jüdische Identität der vorangegangenen Generationen bleibt aber eine feste Grundlage. Sergej und Boris leben ihre jüdische Identität aus. Die *Religion* ist für beide Probanden eine Unterstützung in schweren Lebenslagen. Oleg, Elena und Tanja sehen in ihrer Lebensführung keinen Platz für das Judentum, ihre Herkunft verbinden sie primär mit der russischen Sprache. Resümierend lässt sich feststellen, dass die Probanden in ihrer kulturellen Formation durch mehrere kulturelle Muster (russisch, deutsch, jüdisch) geprägt sind; sie tragen unterschiedliche kulturelle Elemente in sich.

Bemerkenswert ist bei den meisten Probanden das Streben nach *Integration in die deutsche Gesellschaft*. Die jüdischen Migranten suchen ihren eigenen Weg der Integration und sind dabei sehr erfolgreich. Die Befragten der vorliegenden Studie planen ihre Zukunft in Deutschland. Die erlebten Diskriminierungen im Schulalltag und die grausame Geschichte des Holocaust, die einige der befragten Probanden nicht nur aus dem Schulunterricht, sondern auch aus den eigenen Familiengeschichten kennen, werden reflektiert und verarbeitet. Eine negative Rolle bei der Integration in die deutsche Gesellschaft wird in den Interviews insbesondere der Aufnahmegesellschaft zugeschrieben. Boris ist überzeugt, dass er sehr gut integriert ist, bemängelt aber, dass seine deutsche Umgebung diese Tatsache nie anerkennen würde. So beklagt auch Maria, dass sie aufgrund ihrer ausländisch klingenden Vor- und Nachnamen bei der Abschlussprüfung der Ausbildung, trotz vieler Schreibfehler, eine Eins bekommt: Für sie ist dies ein Hinweis darauf, dass die deutsche Gesellschaft sie nie als ein vollständiges Mitglied akzeptieren wird. Viktor erzählt im Nachgespräch des Interviews, dass er, kurz vor dem Interview die deutsche Staatsangehörigkeit angenommen hat und sofort seinen Vornamen ändern ließ. Der Befragte vertritt die Meinung, dass seine deutschen Kunden in ihm, trotz seinem akzentfreien Deutsch, einen Ausländer gesehen haben, da sein Vorname für sie fremd klang.

Festzuhalten ist, dass eine positive Rolle eines niedrigen *Einreisealters* (siehe Esser 2006) in Bezug auf die erfolgreiche Bildungsintegration und gesamte Bildungskarriere in der Studie nicht explizit festgestellt werden konnte. Hingegen wurde deutlich, dass die elterliche Bildungsaspiration und die erfolgreiche Transmission des familiären kulturellen Kapitals zu einer erfolgreichen Bildungskarriere mehr beitragen als ein niedriges Einreisealter. Für den erfolgreichen Spracherwerb spielt das niedrige Einreisealter eine bedeutende Rolle, wie die

Fallanalysen Maria, Peter und als Kontrast der Fall Elena belegen.

In den Fallrekonstruktionen kommt zum Ausdruck, dass der Begriff *Bildungserfolg* in den Biographien jüdischer Migranten verschiedene Bedeutungen hat: Einige der befragten jüdischen Migranten messen ihren Bildungserfolg an innerer Zufriedenheit mit den erreichten Bildungsabschlüssen (Maria, Tanja, Marina), andere messen den Erfolg ihrer Bildungskarriere an externen Kriterien, wie Bildungsabschlüssen bzw. Bildungszertifikaten (Max, Lydia, Peter, Dina). Die im Kapitel 5 formulierte Definition von Bildungserfolg erhält also eine Erweiterung bezüglich der individuell-persönlichen Zufriedenheit: Eine erfolgreiche Bildungskarriere ist an der inneren Zufriedenheit des Biographieträgers mit den erreichten Bildungsabschlüssen und -zertifikaten zu messen.¹⁵⁴

Aus den durchgeführten Interviews wird ersichtlich, dass jüdische Migranten die *Entscheidung zur Migration* rational getroffen haben: Es wurden bessere Bedingungen für das Leben der Kinder gesucht. Der ethnische Aspekt, als Jude unter Juden zu leben, der mehr als eine Million Juden bewegt hat, aus den Ländern der ehemaligen Sowjetunion nach Israel auszuwandern, ist bei den jüdischen Migranten in Deutschland kaum vorhanden. Die Probanden verweisen in den Interviews auf die kulturgeschichtliche Dominanz des (russisch-) jüdischen Erbes. Sie äußern Stolz darüber, Teil des Volkes zu sein, das die meisten Nobelpreisträger vorzuweisen hat (Boris) und zu den „Kultivierten“ gehört (Peter). Der starke national-kulturelle Zusammenhang ist in Bezug auf die traumatischen Diskriminierungen (der älteren Generationen) als Juden im Heimatland zu sehen. Viele jüdische Migranten sind mit dem Bewusstsein aufgewachsen, dass sie sich aufgrund ihrer Herkunft ihre Bildungserfolge erkämpfen müssen. Dieser enorme Ehrgeiz hilft ihnen auch im neuen, vorher unbekannten Bildungssystem gute Leistungen zu erzielen und in der aufnehmenden Gesellschaft zu partizipieren. In der Migration sehen die Probanden der vorliegenden Studie die Hoffnung auf ein neues und besseres Leben. Max sagt in diesem Zusammenhang, dass er dem deutschen Staat dankbar ist für die Möglichkeit zu studieren und dabei noch eine finanzielle Unterstützung zu bekommen. Die erfolgreiche Bildungskarriere ist für jüdische Migranten im Jugendalter nicht der einzig mögliche Weg, die durch die Migration neu gewonnene Chance auf eine bessere Zukunft für sich und ihre Familien zu nutzen. Aus den Rekonstruktion der Biographien wird ersichtlich, dass jüdische Migranten auch andere Chancen, die ihnen die Aufnahmegesellschaft bietet, erfolgreich nutzen, wie z. B. die Selbständigkeit und die

¹⁵⁴ Der Begriff 'Bildungserfolg' wird im Kapitel 8 noch einmal zusammenfassend analysiert.

Gründung eigener Firmen.

7.3 Fallkontrastierung und Typenbildung

In diesem Kapitel werden die zwei letzten Schritte der Auswertung nach Schütze vollgezogen: Nach der maximalen Fallkontrastierung erfolgt abschließend die Typenbildung. Schütze (1983: 286) geht davon aus, dass minimale und maximale Kontrastierungen die Feststellung von Ähnlichkeiten und Unterschieden in Einzelfallanalysen ermöglichen. Im Folgenden werden zwei Fälle, die die meisten Unterschiede aufweisen, in der maximalen Kontrastierung gefasst. Dabei wird die maximale Kontrastierung in ihrer Ausführlichkeit beispielhaft für die Einzelfallanalysen von Max und Viktor dargestellt. Um Wiederholungen und Doppelungen bei minimalen und maximalen Kontrastierungen zu vermeiden, werden andere Fälle für die maximale Kontrastierung nicht herangezogen. Die Fälle von Max und Viktor sind für die folgende Analyse schon deswegen von Interesse, da

- die äußeren Bedingungen vor der Migration viele Parallelen aufweisen;
- beide Migranten ein hohes Status- und Anerkennungsstreben haben;
- beide sich als erfolgreich bezeichnen;
- Max seinen Bildungserfolg über seine Bildungsabschlüsse definiert, Viktor über materiellen Erfolg.

In die Typenbildung werden alle Einzelfallanalysen mit einbezogen (mit Ausnahme des Falls Sergej, dessen Bildungskarriere durch seine psychische Erkrankung beeinträchtigt war). Der im Kapitel 5 der vorliegenden Arbeit dargelegten Fragestellung folgend, werden bei der Typenbildung Bedingungen bzw. Faktoren herausgearbeitet, die erfolgreiche Bildungskarrieren jüdischer Kontingentflüchtlingen, die im Adoleszenzalter eingewandert sind, ermöglichen. Auch negative Faktoren werden beschrieben und analysiert.

7.3.1 Maximale Kontrastierung: Vergleich der Fallanalysen von Max und Viktor

Max und Viktor kommen aus derselben ukrainischen Großstadt und sind mit 14 Jahren mit ihren Familien nach Deutschland eingewandert. Beide Probanden entstammen akademischen Elternhäusern, sie sind in dem typisch sowjetischen Intelligenzmilieu aufgewachsen. In der

vorliegenden Fallkontrastierung wird somit davon ausgegangen, dass Max und Viktor ähnliche Rahmenbedingungen in ihren Bildungsbiographien haben. In diesem Kapitel wird den Fragen nachgegangen, wie unter den ähnlichen Rahmenbedingungen unterschiedliche Bildungsbiographien entstehen und welche Faktoren einen fördernden bzw. hindernden Einfluss auf die Bildungskarrieren von beiden Probanden hatten.

Einen ersten wesentlichen Unterschied in den Bildungskarrieren der beiden hier betrachteten Befragten lässt sich bereits vor der Migration feststellen. Beide Probanden machen ihre ersten Schulerfahrungen in der Umbruchszeit der Sowjetunion. In dieser Zeit wird das nicht mehr existierende sowjetische Bildungswesen durch neue Inhalte und Formen ersetzt. Die sowjetische Mittelschule wird reformiert; es entstehen neue Schularten, die Mittelschule bleibt aber als grundlegende Schulart erhalten. Die neuen Schularten (Gymnasien, Lyzeen) versprechen bessere Lerninhalte und eine profunde Vorbereitung auf das Studium. So eine Schule besucht Max zwei Jahre lang, bevor seine Familie nach Deutschland auswandert. Die Eltern von Max erhoffen sich durch Max' Besuch dieser neuartigen Schule eine bessere Förderung für ihren Sohn durch hoch qualifizierte Lehrkräfte. Hier erkennt man eine hohe Bildungsaspiration der Eltern, die einen wesentlichen Einfluss auf den Bildungsweg von Max ausübt. Im Gegensatz zu Max besucht Viktor eine 'normale' Mittelschule, in der er mit einem ganz anderen Sozialisationsmilieu konfrontiert wird. Dazu kommen noch wahrgenommene sozio-ökonomische Differenzen zwischen seiner Familie und der Familie seines Mitschülers, die Viktor in seiner Adoleszenz nachhaltig beeinflussen.

Hinsichtlich der Verarbeitung von bildungsbiographischen Übergängen lassen sich bei den beiden Probanden bedeutende Differenzen feststellen. Nach der Migration nach Deutschland kommen beide Probanden zunächst auf eine Hauptschule. Die Wahrnehmung dieses Lebensereignisses ist bei den Probanden sehr unterschiedlich. Max leidet darunter, dass seine Umgebung ganz anders ist, als er es gewohnt ist. Er setzt sich zum Ziel, so schnell wie möglich die deutsche Sprache zu lernen, um eine andere Schule besuchen zu können. Viktor hingegen genießt die Lage, da er mit seinen mitgebrachten Mathekenntnissen endlich einmal glänzen kann, was auf seiner ukrainischen Mittelschule nicht möglich war.

Der Bildungsauftrag, den Max von seiner Familie erhält, ist darauf ausgerichtet, eine möglichst hohe formale Bildungsstufe zu erlangen. Das Ziel verliert Max nicht aus den Augen, als er am Ende der Förderklasse eine Realschulempfehlung bekommt. Max bemüht sich in der Schule um gute Noten, um auf ein Gymnasium zu kommen und das Lebenslaufprogramm seiner Familie zu realisieren, an einer Universität zu studieren. Die

selbst erfahrenen bildungsbiographischen Brüche und die Statusdegradierung seiner Familie, die durch die Migration entstanden sind, entmutigen Max nicht, einen Hochschulabschluss anzustreben. Das Sozialisationsmilieu von Max ist durch Bildungsnähe und starke Leistungsorientierung der Familie geprägt. Diese Tatsache macht seinen Bildungsaufstieg in Deutschland (Hauptschule – Realschule – Gymnasium – Universität) möglich. Viktors Bemühungen sind nach der Ankunft in Deutschland zunächst auf das Geldverdienen ausgerichtet, die formale Bildung wird vernachlässigt. Nach dem Abschluss einer Realschule geht Viktor seiner persönlichen Neigung nach und meldet sich zur Ausbildung zum technischen Assistenten in Fachinformatik. Nach einer Wiederholung eines Jahrgangs, gelingt es dem Probanden, mit der Unterstützung seiner Freundin, die Ausbildung zu beenden.

Die Unterschiede in der Wahrnehmung der Tatsache, dass die Probanden eine Hauptschule besuchen müssen, und die auf dieser Grundlage aufbauende biographische Entscheidungen zeigen das Verhältnis beider Probanden zur Bildung. Max setzt sich umfassend mit seinem biographischen Hintergrund auseinander und reflektiert ihn. Für ihn ist die Bildungsphase einer der wichtigsten Abschnitte seines Lebens. Bildung bedeutet in seinem Lebenslauf die Potenzialität einer 'Statusheilung' der Familie. Obwohl die Familien der beiden Probanden ein bildungsnahes Milieu repräsentieren, identifiziert sich Viktor mit diesem Milieu nicht. Seinen Status baut er nicht auf Bildungsabschlüssen auf, sondern auf dem finanziellen Reichtum.

Darüber hinaus zeigt sich ein markanter Unterschied in den beiden Biographien darin, wie die Familienmuster wahrgenommen und verarbeitet werden. Da beide Befragten in akademischen Milieus aufgewachsen sind, könnte man von ähnlichen Familienmustern in Bezug auf Bildung ausgehen. In der Einzelfallanalyse von Viktor wird aber eine familiäre Bildungsorientierung nicht festgestellt, in Max Familie ist diese hingegen sehr stark ausgeprägt, was auf Max eine handlungsverpflichtende Wirkung ausübt. Ein wichtiger Faktor für den Bildungserfolg von Max ist eine starke familiäre Bildungsaspiration. Eine ausgesprochen hohe Bildungsmotivation der Eltern war für schulische Leistungsanforderungen von Max durchaus förderlich. Die Bildungsaspiration wurde in Viktors Familie nicht vermittelt, die armutsgeprägte Adoleszenz war für Viktor identitätsstiftend.

Anhand der beiden Fälle ist zu erkennen, wie die Migrationserfahrung die Bildungswege der Befragten bestimmt. In Max Familie wird die Migration als eine Verpflichtung gesehen, das Lebenslaufprogramm der Familie zu erfüllen. Die Eltern opfern ihre gewohnte Umgebung sowie ihre Arbeitsplätze, um den Kindern in Deutschland eine bessere Zukunft zu

ermöglichen. Viktors Eltern sind vor der Armut im Heimatland geflüchtet in der Hoffnung, sich in Deutschland ein besseres Leben aufbauen zu können. Mit der Migration erlebt die Familie keine Statusdegradierung. Viktors Vater gelingt es, in Deutschland eine gut bezahlte Arbeitsstelle zu finden und sogar eine eigene Firma zu gründen. Die Armut der Familie gehört der Vergangenheit an und Viktor könnte sich auf die Bildung konzentrieren. Sie gehört aber nicht zu seinen Präferenzen. Im Vordergrund von Viktors Zukunftsvorstellungen stehen finanzielle Sicherheit, Prestige und Status. Er möchte sich viel leisten können und Anerkennung aufgrund seiner guten finanziellen Lage bekommen. Er sieht die Migration als Chance „*groß und reich*“ zu werden. Durch die eigenen Firmen wird von Viktor ein Statusgewinn angestrebt, die Differenz zwischen der eigenen armutsgeprägten Adoleszenz in der Ukraine und die der reichen Mitschüler wird dadurch verarbeitet. Dieser Weg, Status durch Geldverdienen zu gewinnen, markiert einen maximalen Kontrast zur Biographie von Max. Dieser orientiert sich auch am Status, den er jedoch in einem Hochschulabschluss sieht. Seine Bestrebungen sind darauf ausgerichtet, ein Zertifikat zu erlangen, in welchem er eine Anerkennung für sich und seine Familie sieht und eine Einreihung in die Familientradition.

Ein weiterer Faktor, der sich in diesem kontrastierenden Vergleich feststellen lässt, ist der Einfluss der Umgebung auf die Bildungsbiographie. Viktor berichtet im Interview, dass er nach dem Umzug seiner Familie in eine Großstadt auf die falsche Bahn geraten ist, indem er sich mit Menschen befreundete, die gekifft, Alkohol getrunken und „*schlimme Sachen*“ gemacht haben. Diese Bildungsphase von Viktor ist durch schlechte Noten gekennzeichnet. Er stellt im Interview fest, dass er kurz davor war, die Schule abzubrechen. Mit der Unterstützung seiner Freundin konnte er die Schule und die daran anschließende Ausbildung beenden. Gegensätzliche Parallelen lassen sich in Max Biographie festmachen. Als er auf eine Förderklasse an einer Hauptschule kommt, sieht er, wie in der Schule mit Drogen gehandelt und Alkohol konsumiert wurde. Max lässt sich aber nicht beeinflussen und grenzt sich diesen Mitschülern ab.

Auch für die Dimension 'Judentum' lässt sich ein Kontrast zwischen den Biografien von Max und Viktor aufzeigen. Max hat ein reflexives Verhältnis zum Judentum. Er empfindet Verbundenheit mit der jüdischen Religion aufgrund der positiv besetzten persönlichen Beziehungen zu Eltern und Großeltern und zugleich distanziert er sich von dem durch Stereotype geprägten Bild der russischen Juden in Deutschland, die, seiner Meinung nach, in Deutschland „*eine Scheinneigung betreiben*“. Viktor hingegen möchte als Jude gesehen

werden, obwohl ihm bewusst ist, dass er eigentlich kaum Bezug zu jüdischer Kultur und zu jüdischer Religion hat. Beide Probanden sind aufgrund ihrer jüdischen Abstammung in ihrer Bildungsbiographie marginalisiert. Mit dieser Erfahrung gehen Max und Viktor unterschiedlich um: Max meidet es, über seine jüdische Abstammung zu sprechen, Viktor geht mit seinem Gefühl des Jüdisch-Seins sehr offen um.

Zusammenfassend lässt sich folgern, dass das bildungsnahe Elternhaus eine bedeutende Rolle für den Bildungserfolg der Migrantenkinder hat, aber nur, wenn die intergenerationale Transmission vom kulturellen Kapital erfolgreich ist. Die Bildungsaspiration der Eltern war für die Bildungsbiographie von Max entscheidend, da die Eltern ihm vermittelten, dass sein Bildungserfolg für sie sehr bedeutsam ist.

Die in der migrationsgeprägten Adoleszenz aufrechterhaltene Bindung (und damit die Orientierung) an der Familie, motivierte Max zur Leistung und ermöglichte ihm einen Bildungsaufstieg in Deutschland. Der mitgegebene Familienauftrag wird erfüllt. Lebens- und Bildungswelt werden bei Max nicht getrennt. Er orientiert seine Handlungen an den vorgegebenen Familienmustern.

Darüber hinaus ist die mitunter gewichtige Rolle der „falschen“ Freunde auf eine Bildungsbiographie festzustellen. Der Fall von Viktor macht deutlich, dass solche Freundschaften einen Leistungsabstieg verursachen.

7.3.2 Typenbildung

Die minimale Kontrastierung ist ein wichtiger Schritt auf dem Weg zur abstrahierenden Typenbildung, da aber die ausführliche Darstellung der minimalen Kontrastierung und der Typenbildung Überschneidungen und Dopplungen aufweisen wird (vgl. Hummrich 2009: 166), gehen die Schritte der minimalen Kontrastierung in die Typenbildung ein.¹⁵⁵

Wie im Kapitel 6.5 bereits beschrieben wurde, sollen den theoretischen Modellen Dimensionen zugrunde liegen, die den Vergleich der Fälle ermöglichen. Mit Hilfe der Merkmale werden die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Bildungsbiographien

¹⁵⁵ Diese Vorgehensweise orientiert sich an der Darstellungsform im Band „Bildungserfolg und Migration“ (Hummrich 2009).

der eingewanderten jüdischen Jugendlichen erfasst. Während solche Merkmale bei standardisierten Befragungen bereits vor der Datenerhebung festgelegt werden können, werden sie bei offenen Forschungsansätzen, wie narrativen Interviews, erst im Laufe des Auswertungsprozesses anhand des gewonnenen Datenmaterials erarbeitet (vgl. Kluge 2000: 4).

Die konstruierten theoretischen Modelle werden anhand ihrer Merkmalskombinationen sowie der inhaltlichen Zusammenhänge umfassend charakterisiert. Dies soll mit Hilfe der fallvergleichenden minimalen Kontrastierung realisiert werden, um möglichst 'das Typische' in den Bildungsbiographien zu erfassen. Da sich die Bedingungen der erfolgreichen Bildungskarrieren meist überschneiden, können die entwickelten Typen die Gemeinsamkeiten aufweisen.

Um den Erfolg der Bildungskarrieren der jüdischen Migranten 'messen' zu können, werden die Dimensionen, wie sie in den Fallrekonstruktionen herausgearbeitet wurden, herangezogen und im Folgenden aufgelistet. Die Dimensionen werden also anhand der Fallanalysen ermittelt. Damit soll auch im Folgenden das rekonstruktionslogische Verfahren konsequent weitergeführt werden. Für die Typenbildung ist es wichtig, die Dimensionen zu identifizieren, die in Bezug auf die Fragestellung eine zentrale Bedeutung haben.

Es sind folgende Dimensionen zu unterscheiden (vgl. dazu Hummrich 2009: 150):

<i>Dimensionen</i>	<i>Faktoren</i>
Familie	Eltern, Geschwister, sozio-ökonomische Bedingungen, Bildungsstand der Eltern, Partnerschaft, 'signifikante Andere', Stellenwert der Familie
Soziales Netz	Freunde, Verwandte, Mitschüler, Bekanntenkreis, 'signifikante Andere'
Schule	Schulerfahrungen im Herkunftsland und in Deutschland
Identitätswirksame Aspekte	Religion, Sprache, Migrantenstatus, Differenz- und Diskriminierungserfahrungen
Bildungskarriere	Leistungsmotivation, Verarbeitung des Erfolges bzw. des Misserfolges, Bildungsaspiration, Berufsvorstellungen

In den Typenbeschreibungen werden die Bedingungen für erfolgreiche Bildungskarrieren jüdischer Migranten ausführlich analysiert.

Es lassen sich vier Typen bestimmen, die auf der Grundlage der minimalen Kontrastierung gebildet werden. Um die Typen voneinander zu unterscheiden, wurde die maximale Kontrastierung für die Einteilung der Fälle in Typen verwendet (vgl. dazu Hummrich 2009: 170).

Es sind vier Typen festzuhalten:

- Der Typus Familienorientierte (Typ I): Die größte Gruppe dieser Typologie, die sich auf der Grundlage der minimal kontrastierenden Fälle von Max, Peter, Dina, Lydia und Elena herausarbeiten lässt.
- Der Typus Individualisten (Typ II), der in den Fällen von Maria, Marina und Tanja repräsentiert ist.
- Den Typus der Einkommensorientierten (Typ III) wird auf der Grundlage der minimal kontrastierenden Fälle von Viktor und Oleg entwickelt.
- Der Typus Herkunftsbewusste (Typ IV), der mit dem Fall von Boris beschrieben wird.¹⁵⁶ Für diese Typusbeschreibung ist nur ein einzelner Fall vorhanden und damit keine Fallkontrastierung möglich. Da aber einzelne Elemente von diesem Typus auch teilweise in den Fällen von Lydia, Sergej, Dina und Peter zu finden sind, soll dieser Typus auch berücksichtigt und beschrieben werden. Auch seine 'Spezifik' macht diesen Typus für die vorliegende Arbeit sehr interessant.

Der Fall Sergej kann in keine Typusbeschreibung mit einbezogen werden, da der Erfolg seiner Bildungsbiographie durch seine zahlreichen psychischen Krisen sehr stark beeinflusst wurde. So eine extreme und nicht einfach 'typische' Lebenskrise kann nicht in die Vergleiche eingehen.

7.3.2.1 Typ I: Familienorientierte

Dieser Typus wurde an den Fällen von Max, Peter, Dina, Lydia und Elena entwickelt. Da die Eltern von allen zwölf befragten jüdischen Kontingentflüchtlingen Akademiker sind, ist es für die vorliegende Arbeit von Bedeutung zu erfahren, welche Faktoren die Bildungskarrieren

¹⁵⁶ Rosenthal plädiert für die Typenbildung am Einzelfall: „Jeder einzelne Fall, der ja immer ein in der sozialen Wirklichkeit konstituierter ist, verdeutlicht etwas über das Verhältnis von Individuellem und Allgemeinem. Er entsteht im Allgemeinen und ist damit auch Teil des Allgemeinen. Damit gibt auch jeder einzelne Fall Hinweise auf das Allgemeine“ (Rosenthal 2008: 75).

dieser fünf Probanden begünstigt haben. Die diesem Typus angehörenden Probanden haben entweder bereits einen Hochschulabschluss (Max, Peter, Lydia) oder werden den in der näheren Zukunft erwerben (Dina, Elena). Dieser Typus ist durch eine hohe Bildungsaspiration der Eltern gekennzeichnet. Die Aspirationen der Eltern ergeben sich aus dem eigenen kulturellen Kapital, dessen Grundlage die mitgebrachten akademischen Titel bilden. Das kulturelle Kapital der Familie wird durch Erziehung weitergegeben. Klein und Biedinger (2009) stellen in diesem Zusammenhang fest:

„Die Instrumente, die zur Aneignung von kulturellem Kapital nötig sind, werden jedoch nicht direkt durch die Bildungsinstitutionen vermittelt. Vielmehr werden durch die Erziehung oftmals unbewusst Instrumente vermittelt, die es Kindern von Eltern mit hohem kulturellem Kapital später ermöglichen, z. B. in der Schule selbst Zugang zu kulturellem Kapital zu finden. Somit wird das kulturelle Kapital durch Erziehungsaktionen intergenerational weitergegeben“ (Klein/Biedinger 2009: 8f.).

Die Aspirationen der Eltern nehmen den Charakter einer Verpflichtung für die Kinder an. Diese Verpflichtung erhält durch negative familiäre Bildungserfahrungen in der ehemaligen Sowjetunion zusätzliches Gewicht. Die Eltern konnten, ungeachtet der begrenzenden Quoten für Juden an den sowjetischen Hochschulen, einen Hochschulabschluss erwerben, so sollten auch die Kinder alle Schwierigkeiten und Hürden im neuen Land überwinden und das familiäre Lebenslaufprogramm erfüllen. Die Orientierung an den Familienmitgliedern, die einen Hochschulabschluss erlangt haben, wirkt auf die Probanden erfolgsgenerierend. Peter beschreibt diesen Zusammengang sehr anschaulich: *„Meine Oma ist Dipl. Chemikerin, mein Opa ist Dipl. Ingenieur-Elektrotechnik, die Schwester von meiner Oma ist Doktor in Chemie, meine Mutter ist Dipl. Ingenieur Maschinenbau, /lacht/ mein Vater ist Dipl. Ingenieur Maschinenbau und Bergbau und ich hatte keine andere Chance /lacht/“*. Auch Lydia zeigt im Interview eine deutliche Orientierung an ihrer Familie, die sie wie folgt zum Ausdruck bringt: *„Ein Universitätsabschluss ist in unserer Familie ein Muss. Man kannte keine andere Möglichkeit.“* Die Solidarität der Probanden mit ihren Familien ist deutlich. Der Wunsch nach der Zugehörigkeit zur Familie wird teilweise durch das Erreichen höherer Bildungsabschlüsse erfüllt. Eine bemerkenswerte Argumentation bringt in diesem Zusammenhang Max an: *„Wenn man in einer Familie aufwächst, sage ich jetzt mal, wo alle studiert haben, so sage ich mal, nicht das es ein Gruppenzwang ist, aber man hat vielleicht schon einen Mindestanspruch auch studieren zu gehen“*. Die Probanden gestehen ihren Familien einen großen Einfluss zu. Die Bindungen an die Familie sind stark, ebenso wie ihr Einfluss auf die Bildungskarrieren der Kinder. Dieser Kontext ist zum Verständnis der wesentlichen

Merkmale des Typus der Familienorientierten sehr wichtig.

Die elterliche Interpretation der Migration geht in den jüdischen Familien dieses Typus in zwei Richtungen: Chancen, die das deutsche Bildungssystem bietet, werden analysiert und wahrgenommen und damit wird ein Akt der Emanzipation von einem als ungerecht empfundenen Gesellschaftssystem im Heimatland vollgezogen. Die Migrationsprojekte der Familien, die eine bessere Zukunft und eine bessere Ausbildung der Kinder zum Ziel haben, üben einen hohen Leistungsdruck auf die familienorientierten Interviewten aus. Max und Peter berichten in den Interviews über ihre Mütter, die aufgrund ihrer jüdischen Abstammung nicht die Bildungsabschlüsse erreichen konnten, die sie beanspruchten. Die Transformation dieser spezifischen familiären Erfahrung wandelt sich in den Bildungsbiographien der Probanden zu einer erfolgsorientierten Einstellung zur Bildung um. Daraus entstehen eigene und familiäre Aspirationen und Strategien, die die generellen (Bildungs-)Ziele, die die Interviewten für sich setzen, beeinflussen.

Die familiäre Bindung ist in allen Einzelfallanalysen, die diesen Typus charakterisieren, eine entscheidende Quelle des Bildungserfolges. Die normativen Verhaltensregeln der Familie nehmen in den Bildungsbiographien der Befragten in Form der familiären Bildungsaspiration einen wichtigen Platz ein. Die dominante Bildungsauffassung der Familie gibt dem Individuum kaum eine Chance auf Autonomie in Bildungsentscheidungen. Elena spricht in diesem Zusammenhang von den Erwartungen ihrer Mutter bezüglich ihres Studiums in Deutschland: Die Mutter wäre „traurig“, wenn Elena kein Studium aufgenommen hätte. Der individuelle Erfolg wird damit zum familiären Erfolg. Man gewinnt mit seinem Erfolg nicht nur die Anerkennung des Kollektivs, man kann nur als eine bildungserfolgreiche Person zum Kollektiv gehören. Der Erfolg der Kinder steigert das familiäre Ansehen der Familie nicht nur im Aufnahmeland, sondern auch im Heimatland. Der Bildungserfolg der Kinder zeigt somit, dass das Migrationsprojekt der Familie erfolgreich war.

Alle Probanden dieses Typus haben eine eindeutige Identität. Trotz eines hohen Einreisealters und Diskriminierungen aufgrund ihrer Herkunft bezeichnet sich Lydia als deutsch. Sie sieht ihre Zukunft in Deutschland und möchte sich der Mehrheitsgesellschaft anpassen. Auch Dina und Max, die mit 14 Jahren nach Deutschland kommen, fühlen sich integriert und angekommen. Sie schöpfen aus beiden Kulturen und konstruieren ihre Identitäten zwischen den Kulturen. Peter hat das niedrigste Einreisealter von allen Probanden, diese Tatsache hat

seine Identitätsentwicklung stark beeinflusst: Deutsche Sprache und Kultur sind ihm näher als die seines Heimatlandes. Peter ist überzeugt, dass sein niedriges Einreisealter einen positiven Einfluss auf seine Bildungsbiographie ausgeübt hat. Elena, die mit 16 Jahren eingewandert ist, bezeichnet sich eindeutig als Russin. Eine klare Identität hilft den Befragten, den Alltag zu meistern und ihre Ziele deutlich zu formulieren.

Der hier beschriebene Typus Familienorientierte setzt sich aus den folgenden Faktoren zusammen, die die Bildungskarrieren der Probanden beeinflusst haben:

- Elterliche Bildungsaspiration
- Enge familiäre Bindung
- Leistungsdruck, beeinflusst durch die Entscheidung der Eltern zur Migration
- Erfolgreiche Transformation des kulturellen Kapitals
- Hohe Bildungserwartungen der Eltern
- Die kollektiv geteilten Ziele des sozialen Ansehens
- Klare/eindeutige Identität.

7.3.2.2 Typ II: Individualisten

Dieser Typus, der entlang der Fälle Maria, Marina und Tanja entwickelt wurde, zeichnet sich durch ein hohes Maß an Individualität in Bezug auf Bildung und Bildungsentscheidungen aus. Familie spielt in den Biographien dieses Typus eine bedeutende Rolle, aber im Gegensatz zum Typus I, den Familienorientierten, steht die eigenständige Bildungs- und Lebensorientierung im Vordergrund. Zwar formulieren die Eltern auch bei diesem Typus hohe Bildungserwartungen, sie werden von Probanden aber nicht realisiert. Die eigene Bildungskarriere wird individualisiert, die Individualisten suchen nicht die Anerkennung der Eltern oder der Verwandtschaft durch formale Bildungsabschlüsse.

Dieser Typus vereint drei sehr unterschiedliche Bildungsbiographien: Maria, die unter dem Druck der Familie Abitur gemacht hat, sich dann jedoch gegen ein Studium entschieden hat, Tanja, die als einzige in der Familie keine Hochschulreife erworben hat und Marina, die eine Ausbildung als etwas 'Unnötiges' ansieht.

In allen drei Fällen dieses Typus ist eine enge Bindung zum ethnischen Herkunftskollektiv festzustellen. Besonders viele Anhaltspunkte finden sich in dieser Hinsicht bei Tanja, die jedes Jahr ihre frühere Heimat besucht und diesbezüglich sogar Auseinandersetzungen mit

ihrer Mutter und ihrem Bruder hat. Tanja bezeichnet sich trotz der Tatsache, dass sie *„die Hälfte des Lebens“* in Deutschland verbracht hat, als Russin. Auch die 30-jährige Maria, die seit 18 Jahren in Deutschland lebt, heiratet einen Mann aus Weißrussland. Marina verlegt den Schwerpunkt ihrer Tätigkeit im Antiquitätenhandel nach Russland, da sie die Mentalität der dort lebenden Menschen besser nachvollziehen kann.

Die Integration in Schule und Bildungssystem gestaltet sich bei diesem Typus, im Gegensatz zum Typus I, schwer. Es ist wenig Orientierung an der Familie vorhanden, die Individualisten sind selbst die Entscheidungsträger an wichtigen biographischen Wendepunkten. Die Eltern spielen oftmals eine untergeordnete Rolle. Maria umschreibt dies wie folgt: *„Die Eltern wollten, dass ich das Gymnasium schaffe. Ich habe es gemacht. Sie wollten es gerne, dass ich weiter studiere und haben es immer wieder angesprochen 'Wie wäre es denn..? Wie ist es denn mit Studieren..?' Ich habe es dann ignoriert“*. Auch Marina, die mit 19 Jahren heiratet, geht ihren eigenen Weg. Tanja ist die einzige in ihrer Familie, die zu keiner Zeit einen Hochschulabschluss angestrebt hat.

Die Eltern besitzen keine Autorität bezüglich der Bildungsentscheidungen der Individualisten. Ihre Unabhängigkeit drücken die Probanden dieses Typus durch ihre Bildungsentscheidungen aus. Anschaulich beschreibt Maria ihren Standpunkt: *„Meine Eltern, die ganze Familie im Grunde genommen, das sind studierte Menschen, die haben halt alle studiert, natürlich in der ehemaligen Sowjetunion, mein Bruder hat auch einen Hochschulabschluss und dann stand ich ja da und habe gesagt, ich möchte nicht studieren, ich mache eine Ausbildung. Das war ich glaube, ein großes Schockerlebnis erstmal für meine Mutter“*. Sie fährt fort: *„Ich hoffe, die haben es eingesehen, ich mache den Beruf gerne. Ich gehe in dem Beruf auf“*. Auch Tanja, die trotz guter Noten keine weiterführende Schule besucht und die Schule mit einem Hauptabschluss verlässt, ist die einzige in ihrer Familie, die zu keiner Zeit ein Studium in Betracht gezogen hat. Sie unterstützt zwar die Promotion ihres Bruders, bereut aber eigene Bildungsentscheidung nicht.

Resümierend lässt sich feststellen, dass folgende Faktoren die Bildungsbiographien der jüdischen Kontingentflüchtlinge beeinflussen:

- Ein hohes Maß an Unabhängigkeit in Bezug auf Bildung
- Enge Bindung zum ethnischen Herkunftskollektiv

- Fehlende Orientierung an der Familie
- Fehlende Autorität der Eltern in Bezug auf Bildungsentscheidungen.

7.3.2.3 Typ III: Einkommensorientierte

Dieser Typus wurde an den Fällen Viktor und Oleg entwickelt. Beide Probanden verbindet ein akademisches Elternhaus und ein langer steiniger (Bildungs-) Weg in Deutschland. Beide Probanden haben keinen Hochschulabschluss, sie haben in Deutschland eine Ausbildung gemacht. Ein weiteres wichtiges Kennzeichen ist eine Orientierung an finanziellem Reichtum und Statusgewinn. Viktor und Oleg sind Firmeninhaber und haben leitende Positionen. Im Folgenden werden beide Biographien auf der Grundlage der minimalen Fallkontrastierung verglichen. Der Vergleich bildet die Basis für die Typusbeschreibung.

Obwohl die meisten für die vorliegende Untersuchung befragten Probanden in Zeiten des Umbruchs zwischen Aufbruch und Perspektivlosigkeit groß wurden, war der Einfluss von Gorbatschows Reformen und die Auflösung der Sowjetunion auf die Entwicklung der Probanden dieses Typus immens, wie auch die schlechte finanzielle Lage der eigenen Familien. Hohe Bildungsabschlüsse waren in dieser Zeit auf dem Arbeitsmarkt wenig wert. Der Wertewandel in der Gesellschaft war enorm. Diese Zeit war für Viktor und Oleg sehr prägend. Die Erfahrung von Armut ist für Viktor zur Motivation geworden, sich selbst eine bessere Lebensgrundlage zu verschaffen, indem er so schnell wie möglich damit beginnt, Geld zu verdienen und finanziell unabhängig zu werden. Die Identitätsbildung von Oleg ist auch in dieser Umbruchszeit, wo Bildung keinen großen Wert hatte, weitgehend geprägt worden. Bei den anderen befragten jüdischen Kontingentflüchtlingen war der Einfluss auf ihre Persönlichkeitsentwicklung nicht so stark wie bei Viktor und Oleg.

Im Gegensatz zum Typus I, den Familienorientierten, ist bei den Einkommensorientierten wenig Identifikation der Probanden mit der eigenen Familie festzustellen. Die Transformation des kulturellen Kapitals der Familie findet kaum statt. Beide Probanden orientieren sich an eigenen Wertvorstellungen und Lebenszielen. Bildung spielt dabei eine untergeordnete Rolle. Die familiäre Praxis und das schulische Verhalten der Statusorientierten widersprechen sich nicht. Oleg erzählt im Interview, dass er von Seiten seiner Mutter keinen Leistungsdruck empfunden hat. Er umschreibt diese Erfahrung in seiner Familie mit folgenden Worten:

„Meine Mutter hat immer gesagt, wenn ich erwachsen werde, werde ich es wissen, was ich will und dann mach ich es auch.“

Prestige sehen beide Probanden im Gegensatz zu den Probanden der Typus I und IV nicht im intellektuellen, sondern im finanziellen Reichtum. Der Status verleiht Viktor und Oleg die Unabhängigkeit, die sie immer angestrebt haben und wirkt auf beide persönlichkeitsstärkend. Bei der Analyse der Lebensgeschichten der beiden diesen Typus repräsentierenden Probanden ist festzustellen, dass die Eltern der Einkommensorientierten sich nicht auf einen dauerhaften Verbleib in Deutschland eingerichtet haben. Die Mutter von Oleg fühlt sich in Deutschland fremd, sie lebt von der Sozialhilfe und strebt keineswegs eine gesellschaftliche Integration an. Der Befragte bringt es so zum Ausdruck: *„Meine Mutter hat zwei Hauptbeschäftigungen: russisches Fernsehen und die Besuche der Verwandtschaft in Russland“*. So auch die Mutter von Viktor, die zwar einen obligatorischen Deutschkurs besucht hat, aber nie erwerbstätig war. Der Vater von Viktor gründete in der Ukraine zwei Firmen, wie der Befragte es formuliert: *„für den Fall der Fälle“*¹⁵⁷. Die Eltern investieren keine Kraft in die Ausbildung ihrer Kinder, die Migration wird in diesen Familien nicht als eine endgültige Verlagerung des Lebensmittelpunktes gesehen. Oleg, der während seines 16-jährigen Aufenthaltes in Deutschland mehrere Möglichkeiten hatte, die deutsche Staatsangehörigkeit zu beantragen, macht dies bewusst nicht. Er möchte sich *„alle Türen offen lassen“*¹⁵⁸. Viktor hingegen sieht in der Annahme der deutschen Staatsbürgerschaft, und der damit verbundenen Namensänderung, ein besseres Ansehen bei seinen Kunden. Es lässt sich festhalten, dass die Familien der beiden Probanden wenig Offenheit gegenüber den Institutionen der deutschen Gesellschaft zeigen. Diese Tatsache hat einen starken Einfluss auf die Bildungsbiographien der Probanden.

Markant für beide Biographien ist der negative Einfluss der Freunde auf die Bildungsbiographien. Viktor und Oleg machen nach der Übersiedlung nach Deutschland ähnliche Erfahrungen. Viktor gerät durch seine Freunde auf die falsche Bahn, indem er Alkohol trinkt und die Schule schwänzt. Oleg geht auf der Suche nach sich selbst ähnliche Wege. Er spielt in einer Band Musik, diese Phase seines Lebens ist durch Drogen und Alkohol gekennzeichnet.

Folgende Faktoren haben die Bildungsbiographien des hier beschriebenen Typus stark beeinflusst:

¹⁵⁷ Feldnotizen

¹⁵⁸ Feldnotizen

- Orientierung an Statusgewinn, der durch finanzielles Reichtum definiert wird
- Keine (deutliche) Bildungsaspiration durch die Eltern
- Keine Transformation des kulturellen Kapitals der Familie
- Unabhängigkeit bei Bildungsentscheidungen
- Prägende Erfahrungen von Armut und schnellem Wertewandel in der Umbruchszeit bei dem Zerfall der ehemaligen Sowjetunion
- Fehlende Offenheit der Familie gegenüber der deutschen Gesellschaft
- „Falsche“ Freunde.

7.3.2.4 Typ IV: Herkunftsbewusste

Dieser Typus wird an dem Fall Boris entwickelt. Da die 'Spezifik' dieses Typus für die vorliegende Arbeit von Interesse ist, werden, zu den charakteristischen Merkmalen, die aus dem Interview mit Boris herausgearbeitet werden, auch einzelne Elemente, die in den Fällen von Lydia, Sergej, Dina und Peter zu finden sind, herangezogen. Ein Zitat, das diesen Typus sehr treffend beschreibt, findet sich im Interview mit Lydia. Die Probandin erzählt über ihre Freundin, deren Mutter als Argument, gute Leistungen in der Schule zu erzielen, Folgendes sagt: *„Du darfst keine schlechten Noten haben, dein Vater ist ein Jude!“*. Der Prototyp dieses Typus, Boris, bringt es wie folgt auf den Punkt: *„Ich bin das Kind, das vom sowjetischen Denken beeinflusst worden ist, besser gesagt, vom russisch-jüdischen Denken, dass mir meine gesamte Kindheit lang, meine Eltern eingeprägt haben: Als Jude musst du drei mal besser sein als alle Anderen, damit du eine Note bekommst, wie der, der drei mal schlechter ist als du“*.

Eine besondere Rolle spielt bei diesem Typus die religiöse Orientierung, die für seine Verbundenheit mit dem Herkunftsmilieu steht. Boris berichtet in diesem Zusammenhang von prägenden familiären Ereignissen, die sich auf das Jüdisch-Sein der Familie beziehen, und erklärt damit seine tiefe Neigung zum Judentum: Der Großvater von Boris, der zu den Zeiten des Zweiten Weltkrieges in der sowjetischen Ukraine lebte, ist bei einem Massenmord von Nazis fast umgebracht worden. Bei einer typischen Mordaktion stand der Großvater vor dem ausgegrabenen Loch – das später zum Massengrab von Juden werden sollte – und wurde von Nazis nur am Gesicht getroffen. Die Geschichten vom Großvater, der aufgrund seiner jüdischen Herkunft mehrmals um sein Leben bangen musste, haben einen großen Einfluss auf

die religiöse Identitätsentwicklung von Boris. Der Proband bringt es auf den Punkt: *„Das hat mich wahrscheinlich so stark geprägt wie nichts in meinem Leben“*.

Die Verbundenheit mit der Familie zeigt sich bei Boris an seinem Bildungsweg. Der Proband kommentiert seine Entscheidung, ein Studium aufzunehmen, wie folgt: *„Das Studieren kam für mich nur deswegen in Frage, so wir denken, das russisch-jüdische Denken keine andere Perspektive zulässt, erscheint eine Ausbildung etwas minderwertiges in sich zu haben und ein Studium vor allem ein Studium an der Universität ist etwas, was meinen Eltern und Großeltern viel wert war, weil sie eben jüdisch waren und weil es diese Quoten gab, egal was, man sollte auf die Uni gehen, man sollte studieren.“* Die familiäre Praxis und die Bildungsleistungen von Boris stehen in einer Wechselbeziehung miteinander. Auch die Erziehung von Lydia hatte ähnliche Züge. Die Befragte umschreibt diese Erfahrung mit folgenden Worten: *„Über das Judentum wurde zu Hause im Sinne 'Du musst als Jude studieren' gesprochen“*.

Auch die sogenannten 'sowjetisch-jüdischen Werte' finden ihren Platz in der Bildungsbiographie von Boris. Der Proband stellt fest: *„Ich bin weitgehend von sowjetischen jüdischen Werten beeinflusst worden“* und definiert diese 'Werte' als: *„Lesen, Schreiben, Lernen“*. Seine Bildungsaspiration basiert auf diesem Verständnis von Bildung. Diese spezifische Transmission von Bildung und Kultur wird über entsprechende kulturelle bzw. familiale Praktiken realisiert. Boris zählt das zu den Verdiensten seiner Großmutter, die ihm beigebracht hat, dass er, ungeachtet aller Schicksalsschläge,¹⁵⁹ in der Bildung immer *„das höchstmögliche Ergebnis“* erzielen muss.¹⁶⁰

Kennzeichnend für diesen Typus ist der Stolz, ein Jude zu sein. Boris geht im Interview mehrmals darauf ein, indem er über seine Tätigkeit im jüdischen Jugendzentrum und über seine Ansichten bezüglich seiner Haltung gegenüber den anderen Kontingentflüchtlingen, die sich ihrer Herkunft schämen, spricht. Der Stolz auf die jüdische Herkunft findet sich teilweise in den Interviews mit Peter, Lydia, Dina und Sergej. Peter drückt es so aus: *„Ich habe so ein tiefes Gefühl, ich bin stolz, ein Jude zu sein, zu diesem Volk gehören“*.

¹⁵⁹ Als Jugendlicher musste Boris die Scheidung der Eltern und die darauf folgende Leukämie der Mutter verkraften.

¹⁶⁰ Tchernina und Tchernin (2005: 215) weisen darauf hin, dass der Anspruch der älteren Generation in den russisch-jüdischen Familien, ihren Nachkommen ein stabiles Wertesystem und vielfältige Bildung als Basis für eine erfolgreiche spätere Karriere zu vermitteln, sich nicht nur auf die Kinder, sondern auch auf die Enkelkinder erstreckt.

Die Beschäftigung mit dem Judentum ist für Boris eine Bereicherung intellektueller Natur und die Quelle seiner Bildungsaspiration. Diese Beschäftigung sieht Boris als ein 'Requisit' an, durch das er sich von anderen jüdischen Kontingentflüchtlingen unterscheidet.

Diese Haltung gegenüber Bildung hat zweifellos eine historische Dimension, die mit der Zeit ein Teil der „biographischen Konstruktion“ (Alheit 2009: 24) der russischen Juden geworden ist. Alheit (2009: 23) stellt fest, dass solche kollektive Orientierungen hochkomplexe Beziehungen verschiedener Einflüsse sind. Da die historischen Diskurse im theoretischen Teil der Arbeit ausführlich dargelegt wurden, wird an dieser Stelle der Arbeit nicht näher darauf eingegangen.¹⁶¹

Ferner wäre es interessant, der Frage nachzugehen, ob die im diesem Kapitel dargestellte 'russisch-jüdische Denkweise' des Typus Herkunftsbewusste komplex ist oder sich nur auf das Bildungsverständnis einzelner Individuen der Gruppe der jüdischen Kontingentflüchtlinge erstreckt? Kann man vielleicht von einer 'russisch-jüdischen' Mentalität¹⁶² sprechen?

Zusammenfassend lässt sich folgern, dass folgende Faktoren einen starken Einfluss auf die Bildungsbiographie von Boris ausgeübt haben:

- Religiöse Orientierung
- Verbundenheit mit der Familie
- „sowjetisch-jüdische Werte“
- Beschäftigung mit der jüdischen Religion
- Jüdische Identität, basierend auf dem Stolz ein Jude zu sein.

7.4 Zusammenfassung und Reflexion der Ergebnisse

In diesem Kapitel sollen die Ergebnisse der Typenbildung zusammengefasst und reflektiert werden. Hierbei muss allerdings noch einmal festgehalten werden, dass es sich um ein selektiertes Sample handelt und nicht um eine vollständige Repräsentation aller in Deutschland lebenden jüdischen Migranten aus den Ländern der ehemaligen Sowjetunion.

¹⁶¹ Siehe dazu das Kapitel 2 dieser Arbeit.

¹⁶² Ausführlich zum Thema Biographie und Mentalität siehe Alheit 2009.

Im Kontext der rekonstruierten Bildungsbiographien in den Einzelfallanalysen wurden vier Typen hinsichtlich ihrer spezifischen Bedingungen für erfolgreiche Bildungskarrieren herausgearbeitet. Beim ersten Typus, der Familienorientierten, ist die familiäre Solidarität zwischen Eltern und Kindern sehr hoch. Die Familie besitzt einen zentralen Stellenwert in Bezug auf die Bildungsentscheidungen der Kinder. Die Bindung an die Familie ist stark, ebenso wie ihr Einfluss auf die Bildungsbiographie. Die Probanden des ersten Typus sind einem hohen Erwartungsdruck und der Leistungsorientierung ihrer Eltern ausgesetzt. Die Bildungsaspirationen der Eltern nehmen für die Kinder den Charakter einer Verpflichtung, einen Hochschulabschluss zu erlangen, an und tragen zu einer erfolgreichen Bildungskarriere bei. Die Probanden dieses Typus messen ihren Bildungserfolg an externen Kriterien wie formale Bildungsabschlüsse, da nur diese Art des Erfolges in ihren Familien anerkannt wird.

Die Probanden des zweiten Typus werden Individualisten genannt. Ihre Bildungsbiographien stehen nicht im Zeichen einer elterlichen Bildungsaspiration, der Generationenzusammenhang ist weniger ausgeprägt als bei den Familienorientierten. Selbstverwirklichung steht für die Individualisten im Vordergrund, sie orientieren sich nicht an den familial vorgegebenen Lebensentwürfen und suchen eigene (Bildungs-) Ziele im Leben. Wie auch die Familienorientierten leiden die Individualisten unter dem Erwartungsdruck der Familie, sehen diesen jedoch nicht als Handlungsmotiv. Die Individualisten zeigen ein Bedürfnis nach Autonomie, die Bildungsentscheidungen werden selbstständig getroffen, auch gegen den Willen der Eltern (Maria). Eine enge Bindung zum russischsprachigen Herkunftskollektiv und eine fehlende Orientierung an der Familie wirken ungünstig auf die Bildungskarrieren dieser Probanden. Die Selbstwahrnehmung der Probanden deutet darauf hin, dass sie den Bildungserfolg an ihrer persönlichen Zufriedenheit festmachen und nicht an Zertifikaten.

Der dritte Typus, die Einkommensorientierten, ist durch eine fehlende Identifikation mit der Familie und einen fehlenden Leistungsdruck durch die Eltern gekennzeichnet. „Falsche“ Freunde in der Adoleszenzphase und prägende Erfahrungen von Armut und schnellem Wertewandel bilden die Grundlage einer schwierig verlaufenden Bildungsintegration dieser Probandengruppe. Die Bildungsstrategie beider Probanden ist auf schnelles Geldverdienen ausgerichtet und prägt damit ihre Bildungskarrieren. Erfolg wird bei Probanden dieses Typus an der Höhe des finanziellen Einkommens und am erreichten Status gemessen.

Der letzte Typus, Herkunftsbewusste, wurde an einem einzelnen Fall entwickelt, seine

Merkmale finden sich aber teilweise in einigen Lebensgeschichten der anderen Probanden wieder. Eine enge Verbundenheit mit der Familie und religiöse Orientierung spielen bei diesem Typus eine zentrale Rolle. Eine spezifische Transmission von Bildung und Kultur wird über kulturelle familiäre Praktiken realisiert. Diese Faktoren üben einen positiven Einfluss auf die Bildungswege der jungen jüdischen Migranten dieses Typus aus.

Um in der vorliegenden Arbeit Typen zu bilden, wurden zuerst anhand von Fallrekonstruktionen, Dimensionen herausgearbeitet. Im Folgenden werden die für die Typenbildung ermittelten Dimensionen auf der theoretischen Ebene zusammenfassend beschrieben und somit ein theoretisches Fazit der Typenbildung gezogen.

Auf der Grundlage der hier präsentierten Ergebnisse wird festgestellt, dass erfolgreiche Bildungskarrieren jüdischer Migranten mit unterstützenden Familienbeziehungen einhergehen. Die Beziehungen zu den Eltern und der Familie besitzen einen hohen Stellenwert in der Bildungsbiographie junger Migranten. Die Fälle Max, Boris, Dina, Lydia, Elena und Peter bezeugen den Einfluss der familialen Beziehungen innerhalb der Familie auf eine erfolgreiche Bildungsbiographie. Die Probanden sehen keine Alternative zum Studium, da die Eltern bzw. die Familie ihnen (in meisten Fällen durch die Familiengeschichte) vermittelt haben, dass man nur mit einem Hochschulabschluss als ein vollständiges Mitglied der Familie gesehen wird. Ein Studium bedeutet für jüdische Migranten nicht nur eine erfolgreiche Bildungskarriere, sondern auch eine Anerkennung innerhalb der Familie. Hierunter fällt auch der Fall, in dem eine erfolgreiche Bildungskarriere im Zentrum der Familienbeziehungen steht, aber vom Probanden anders realisiert wird: der Fall Maria. Die von der Probandin selbst als erfolgreich wahrgenommene Bildungskarriere wird von ihrer Familie nicht anerkannt, da Maria keinen Hochschulabschluss erworben hat.

Die Migration nach Deutschland wird von den Probanden im Rahmen der Familiengeschichte betrachtet. Die meisten Probanden berichten in den Interviews, dass ihre Eltern die Entscheidung zur Migration getroffen haben, um den Kindern eine bessere Zukunft zu ermöglichen. Die Erwartung, dass die Kinder „eine bessere Zukunft“ haben, verbinden jüdische Migranten älterer Generation meistens mit einem Hochschulabschluss der Kinder, wie aus den durchgeführten Interviews ersichtlich wird.

Da Migration biographische Risiken mit sich bringt, müssen familiäre Generationsbeziehungen unter der Bedingung der Migration ausbalanciert werden. Ein wichtiger Aspekt

ist dabei die von der Seite der Eltern gewünschten Bildungskarrieren der Kinder. Die hier untersuchten Biographien zeigen deutlich, dass die meisten Eltern sich für ihre Kinder einen Hochschulabschluss wünschen.¹⁶³ Marina, die mit ihrer Familie mit 13 Jahren nach Deutschland eingewandert ist, und zum Zeitpunkt des Interviews, mit 27 Jahren, 'lediglich' einen Realschulabschluss vorzuweisen hat, ist sich sicher, dass ihre Eltern bei der Ausreise davon ausgegangen sind, dass ihre Tochter in Deutschland studiert. Oder Maria, die im Interview über Konflikte mit ihrer Familie berichtet, da die Probandin die Bildungserwartungen der Eltern nicht erfüllt hat. Auch Elena geht davon aus, dass sie sich in ihrer Familie nur mit einem Hochschulabschluss behaupten kann.

In dem für die vorliegende Untersuchung gewonnenen Material fällt auf, dass sich alle befragten Migranten zum Thema jüdische Religion/Jüdisch-Sein positionieren. Eine Auseinandersetzung mit der eigenen Religion bzw. mit dem Thema Jüdisch-Sein findet sich in allen hier rekonstruierten Biographien. Dabei beziehen sich die Probanden unterschiedlich auf Religiosität, indem sie sich selbst

- deutlich von der jüdischen Religion distanzieren (Elena, Tanja, Marina, Oleg);
- anerkennend zur religiösen Praxis anderer jüdischer Migranten verhalten, auch wenn sie selbst kaum einen Bezug zur jüdischen Religion haben (Max, Dina, Lydia, Peter, Maria);
- indem sie die familiäre Tradition fortsetzen (Boris, Sergej);
- indem sie sich selbst als Juden bezeichnen (Boris, Sergej, Viktor).

Die Betrachtung der hier analysierten Fälle zeigt, dass junge jüdische Migranten einen eigenen Zugang zur jüdischen Religion gefunden haben: Boris arbeitet als Leiter eines Jugendzentrums einer jüdischen Gemeinde und versucht anderen jüdischen Jugendlichen zu vermitteln, dass man auch in der modernen Gesellschaft als gläubiger Jude leben kann, für Sergej stellt die Religionsgemeinschaft Unterstützung bereit, Lydia und Peter sehen ihre Jüdischkeit in der Tatsache, die ihnen in der Familie vermittelt wurde, dass sie als Juden studieren müssen.

Insgesamt erweisen sich in der vorliegenden Untersuchung schulische Erfahrungen der jüdischen Migranten in Form von Diskriminierung durch Lehrkräfte und Zuweisung auf

¹⁶³ Wie im Kapitel 3.5 bereits berichtet wurde, stellten Tchernina/Tchernin (2005) in ihrer Studie fest, dass ca. 75 % von 106 befragten jüdischen Migranten, sich wünschen, dass ihre Kinder in Deutschland einen Hochschulabschluss erlangen.

Hauptschule bzw. Sonderschule mehrheitlich als kein Hindernis für eine erfolgreiche Bildungskarriere. Die mitgebrachten Leistungen aus dem Heimatland werden in Deutschland zwar nicht anerkannt, die jüdischen Migranten schaffen es trotzdem, die gesetzten Ziele zu erreichen. Bei vielen jüdischen Migranten verlängert sich der Bildungsweg, da die Migranten wegen ungenügenden Deutschkenntnissen niedriger eingestuft werden (siehe z. B. Fälle Max und Dina, die alle Stufen des deutschen Bildungssystems von der Hauptschule bis Gymnasium kennen gelernt haben). Die interviewten jüdischen Migranten machen auch Erfahrungen, dass sie aufgrund ihres Migrationshintergrundes nicht als Gleiche unter Gleichen anerkannt werden: in der Schule und der Ausbildung, sowie auch im deutschen Alltag. Wie z. B. im Fall Lydia, in dem der Englischlehrer ihr sagt, dass sie als Migrantin bei ihm nicht auf eine gute Note hoffen darf, und an Marias Anfang der Bildungsbiographie in Deutschland, als sie aufgrund fehlender Deutschkenntnisse eine Empfehlung für Sonderschule bekommt. Auch andere Probanden der Studie machen ähnliche Erfahrungen.

8. Resümee und Ausblick

In diesem letzten Kapitel wird die vorliegende Untersuchung kritisch in den Blick genommen. Im Anschluss an die Erkenntnisse der Studie werden mögliche Forschungsperspektiven genannt und Empfehlungen für die Politik formuliert. Darüber hinaus wird die Rolle der Forscherin im Rahmen der Untersuchung reflektiert.

Die vorliegende Untersuchung basiert auf dem theoretischen Rahmen, in dem folgende theoretische Befunde dargestellt wurden: Die Geschichte der Juden, die auf dem Territorium der ehemaligen sowjetischen Staaten gelebt haben, die Migrationsmotive der jüdischen Migranten und rechtliche Grundlagen der Migration jüdischer Kontingentflüchtlinge in der BRD. Auch die Erkenntnisse verschiedener Studien zur jüdischen Identität lieferten eine theoretische Grundlage für die Rekonstruktion von Lebensgeschichten in Einzelfallanalysen (Kapitel 2). Die Situation im deutschen Bildungswesen wurde im Kontext des Migrationsgeschehens betrachtet und die daraus folgenden Schlüsse wurden unter dem Aspekt der institutionellen Ressourcen und strukturellen Bedingungen für die Bildungsintegration der jüdischen Migranten analysiert (Kapitel 3). Mit Hilfe der Konzepte zur Identitätsbildung und zum Verlauf der Adoleszenzphase in der Migration wurden wichtige Grundlagen für das Verständnis der Rolle des Einreisealters und möglichen Hindernissen für den Bildungserfolg dargelegt (Kapitel 4).

Die Untersuchung wurde qualitativ angelegt, da das Erkenntnisinteresse der Studie die Abbildung individueller 'Realitäten' in Bezug auf die Bildungskarrieren der jüdischen Jugendlichen im deutschen Bildungssystem war. Die biographisch-narrativen Interviews erlaubten die Erfassung der subjektiven Einschätzungen, Handlungsorientierungen und -muster sowie auch der Komplexität der Sozialisationserfahrungen bezogen auf die Faktoren des Bildungserfolgs der Zielgruppe. Der bildungsbiographische Prozess und die damit verbundenen Hindernisse und fördernden Faktoren, wurden von den Probanden in den Interviews vor dem Hintergrund ihrer Familiengeschichten ihrer schulischen Erfahrungen im Heimatland und in Deutschland, spezifischer familiärer Einsichten und der Verarbeitung biographischer Erfahrungen zum Ausdruck gebracht. Trotz der Schwierigkeiten (schwerer Zugang zu Probandinnen ohne Studium, großer Aufwand bei Transkription der Interviews etc.), die bei der Durchführung von narrativen Interviews auftreten, haben die Vorteile dieses

offenen Verfahrens, mit Blick auf das Forschungsziel, überzeugt. Die Tatsache, dass Informationen sichtbar werden, die durch geschlossene, standardisierte Erhebungsmethoden eventuell verborgen geblieben wären, war für die vorliegende Studie von besonderer Bedeutung. Hier sei noch einmal darauf hingewiesen, dass die herausgearbeiteten Bedingungen der Bildungsintegration auf der Analyse von zwölf biographisch-narrativen Interviews mit jeweils sechs studierten und sechs nicht studierten jüdischen Migranten beruhen. Anzumerken ist auch, dass bei den zitierten Interviewauszügen solche wichtige Momente bzw. 'Realitäten' wie Interviewatmosphäre, Tonfall, Gestik etc. nicht übertragen werden. Da mir diese Gegebenheit bewusst ist, habe ich versucht, mit erhobenen Daten so sensibel wie möglich umzugehen.

Die vorliegende Untersuchung liefert theoretische Erkenntnisse hinsichtlich der Bedingungen für erfolgreiche Bildungskarrieren jüdischer Migranten aus den Ländern der ehemaligen Sowjetunion. In der Studie konnten die Bedingungen für erfolgreiche Bildungskarrieren der russisch-jüdischen Migranten herausgearbeitet und analysiert werden. Die Interviews mit jungen jüdischen Erwachsenen aus den Ländern der ehemaligen Sowjetunion ermöglichen einen detaillierten Blick auf Hindernisse, die die Schulkarrieren der jüdischen Migranten erschweren und auf fördernde Bedingungen für erfolgreiche Bildungskarrieren. Die Untersuchungsergebnisse geben zusätzlich Auskunft darüber, wie sich befragte jüdische Migranten zur Einwanderung ihrer Familien nach Deutschland und zu der eigenen sowie auch der familiären Integrationsbereitschaft positionieren.

Um die im Kapitel 5 formulierte Fragestellung, welche Bedingungen tragen zu erfolgreichen Bildungskarrieren jüdischer Einwanderer im Jugendalter bei, zu beantworten, sind an dieser Stelle die Bedingungen zusammenfassend aufzulisten. Diese Bedingungen sind:

- Starke Orientierung an der Familie und an bildungserfolgreichen Familienmitgliedern
- Elterliche Bildungsaspiration
- Enge familiäre Bindung
- Erfolgreiche Transformation des kulturellen Kapitals der Eltern
- Hohe Bildungserwartungen der Eltern
- Beschäftigung mit der jüdischen Religion
- Religiöse Orientierung

- 'Sowjetisch-jüdische Werte', die mit einer hohen Bildungsaffinität und -aspiration assoziiert werden
- Jüdische Identität, basierend auf dem Stolz ein Jude zu sein.

Resümierend lässt sich an dieser Stelle folgende Frage erörtern: „Welche Bildungsbiographie kann als erfolgreich gelten?“. Die Ergebnisse der Einzelfallanalysen weisen darauf hin, dass bei der Beantwortung der Frage nach dem Bildungserfolg der jüdischen Migranten aus den Ländern der ehemaligen Sowjetunion ein komplexes Geflecht von Bedingungen berücksichtigt werden muss: das subjektive Erleben der Familiengeschichte, Schulerfahrungen im Heimatland und in Deutschland sowie Migrationserfahrungen. Bildung hat für jüdische Familien eine große Bedeutung und geht mit einer starken Bildungsaspiration einher. Zwei 'Seiten' des Bildungserfolges kommen in der Studie zum Vorschein: die 'formale' und die 'subjektive'. Bildungserfolg wird von den befragten jüdischen Migranten anhand von formalen Bildungsabschlüssen und Bildungszertifikaten festgestellt. Die 'subjektive' Seite spiegelt die eigene Zufriedenheit mit erreichten Zielen wider, unabhängig von formalen Abschlüssen (siehe Seite 101). Demnach ist eine Bildungsbiographie als erfolgreich zu bezeichnen, wenn selbst gesetzte Ziele erreicht sind. Die vorliegende Studie zeigt auch, dass Migration im Lebenslauf eines Individuums ein Bildungs- und Kompetenzentwicklungsrisiko darstellt (siehe dazu auch Hummrich 2009: 22). Biographische Chancen, die jüdische Migranten durch Migration bekommen, werden von ihnen erkannt und genutzt.

Es stellt sich zudem die Frage, was unterscheidet jüdische Migranten von anderen in Deutschland lebenden Migrantengruppen? Die Ergebnisse der vorliegenden Studie weisen auf die Hingabe der Kinder an die Familie, die sich aus der jüdischen Tradition ergibt (siehe dazu auch Studien von Hegner 2008; Tchernina/Tchernin 2005). Die Eltern geben die traditionelle jüdische Ansicht, dass Bildung eines der höchsten Güter überhaupt darstellt, an ihre Kinder weiter (vgl. dazu auch Hegner 2008). Den Kindern wird ans Herz gelegt, ein hohes Maß an Bildung zu erwerben. Die Befragten vorliegender Studie sprechen in Interviews über das Phänomen der „sowjetisch-jüdischen Denkweise“. Die Studie von Hegner zur Identität der jüdischen Einwanderer in den USA und Deutschland bestätigt das Vorhandensein dieses Phänomens. Die Befragten der Studie von Hegner sind der Überzeugung, dass Juden durch ihre kulturelle, soziale wie geschichtliche Prägung in herausgehobener Weise nach Bildung streben (vgl. ebd.). Viele jüdische Migranten sind mit dem Bewusstsein aufgewachsen, dass sie sich ihre Bildungserfolge erkämpfen müssen, da ihre Eltern und Großeltern in der

ehemaligen Sowjetunion aufgrund ihrer jüdischen Herkunft diskriminiert wurden. Der daraus resultierende enorme Ehrgeiz hilft ihnen auch im neuen vorher unbekannten Bildungssystem, gute Leistungen zu erzielen und in der aufnehmenden Gesellschaft zu partizipieren. Auch andere in Deutschland lebende Migrantengruppen erzielen ähnliche Erfolge. Eine Studie über Bildungserfolg vietnamesischer Schüler in Brandenburg stellt fest: Vietnamesisch stämmige Schüler haben bessere Schulabschlüsse als deutsche Schüler oder andere Migrantengruppen. Der Studie zufolge besuchen, trotz oft schlechten sozial-ökonomischen Bedingungen, 74 Prozent der Kinder vietnamesischer Einwanderer im Sekundarschulalter das Gymnasium, 17 Prozent die Gesamtschule und neun Prozent die Realschule. Die Studie liefert eine Erklärung für diesen Bildungserfolg: Die Familien kommen aus Kulturkreisen, die traditionell großen Wert auf Bildung legen. Auch das flächendeckende Kinderbetreuungssystem im Osten, wo die meisten vietnamesischen Migranten leben und aufwachsen, soll, laut Studie, Bildungsbiographien vietnamesischer Migranten positiv beeinflussen (vgl. Mohr 2008). Eine andere Gruppe der bildungsstarken Migranten kommt aus dem Iran. Das Bildungsniveau dieser Gruppe ist sehr hoch: 81 Prozent der iranischen Migranten haben die Hochschulreife im Herkunftsland oder in Deutschland erlangt. 63 Prozent der iranischen Migranten, die in Deutschland die Schule besucht haben, erreichen, laut der Studie „Muslimisches Leben in Deutschland“, die Fachhochschulreife oder das Abitur (vgl. Haug/Müssig/Stichs 2009: 308). Die Geschichte der iranischen Migranten zeigt auch, dass meistens die Iraner aus höheren Bildungsschichten Asyl in Europa gesucht haben und, obwohl ihre berufliche Integration in Deutschland oft scheitert, erzielen ihre Kinder außerordentlich gute Bildungsabschlüsse. Zahlreiche Bildungsaufsteiger aus bildungsfernen Familien gehören auch zu den Bildungserfolgreichen. Die Studie „Erfolgreiche Migranten im deutschen Bildungssystem – es gibt sie doch“ untersucht griechische und türkische Bildungsaufsteiger und kommt zum Schluss, dass entscheidender Aufstiegsfaktor dieser Gruppen das migrationsspezifische Kapital ist, das sich in erster Linie aus ihrem spezifischen Status, ihrer spezifischen Erfahrung, ihren spezifischen Ansprüchen als Migranten und ihrer familiären Struktur in der Migration, resultiert (vgl. Raiser 2007). Die Fortschritte bei polnischen Migranten in der schulischen Bildung verzeichnet der Bericht „Fortschritte der Integration“ vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge: 42 Prozent der polnischen Befragten nimmt, im Vergleich mit dem schulischen Bildungsniveau der Eltern, eine höhere Bildungsstufe ein. Besonders Polinnen erzielen gute Bildungsabschlüsse: Rund 47 Prozent der Polinnen haben eine hohe Schulbildung gegenüber 29 Prozent der polnischen Männer (vgl. von Gotomski 2010: 14, 82). Resümierend lässt sich festhalten, dass meistens solche Migranten gute Bildungsabschlüsse

erzielen, deren Familien, trotz vielen Hindernissen im Aufnahmeland und oft schlechten sozial-ökonomischen Bedingungen, großen Wert auf Bildung legen.

Es darf gesagt werden, dass die vorliegende Untersuchung, angesichts des derzeit noch erheblichen Forschungsdesiderats, dem gesetzten Ziel, Bedingungen für erfolgreiche Bildungskarrieren der jüdischen Migranten aus den Ländern der ehemaligen Sowjetunion herauszuarbeiten, gerecht werden konnte. Es konnten auch neue Anstöße für eine weiterführende Erforschung dieses Themengebiets gegeben werden.

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurden die Integrationsansichten und die Wahrnehmung der deutschen Gesellschaft durch junge jüdische Migranten nicht explizit erhoben. Die Studie liefert aber einige wichtige Erkenntnisse bezüglich dieses Sachverhaltes. Auf der Grundlage der gewonnenen Ergebnisse wäre eine weitere Untersuchung zu diesen Themen denkbar:

Interessant und vorstellbar wäre etwa eine Analyse, die die Ansichten der Migrantenkinder und den Eltern in Bezug auf Bildung bzw. Bildungsstrategien untersucht. Auch ein Vergleich der Bildungskarrieren jüdischer Migranten mit anderen Migranten aus der ehemaligen Sowjetunion (z. B. Spätaussiedlern) bzw. mit anderen in Deutschland lebenden Migrantengruppen wäre ebenfalls möglich.¹⁶⁴ Der Vergleich der Bildungskarrieren der in Deutschland lebenden Migrantengruppen würde einen wichtigen Beitrag zum Verstehen von Strategien, Niederlagen, Konflikten, Bildungsaspirationen, familiären Erfahrungen etc. von Migranten liefern.

In Anbetracht der hier präsentierten Ergebnisse wäre es auch lohnend, eine Studie über die Konzepte und Bedeutung der Religion für russisch-jüdische Jugendliche anzufertigen.

Die gewonnenen Erkenntnisse zu Bedingungen für erfolgreiche Bildungskarrieren jüdischer Migranten unterstreichen die Notwendigkeit folgender Punkte:

- Es müsste orientierte Fördermaßnahmen für die Quereinsteiger in das deutsche Bildungssystem geben. Von wesentlicher Bedeutung sind hier die Sprachlern- und Sprachförderklassen, die sich noch stärker auf die Ressourcen der einzelnen Schüler konzentrieren.

¹⁶⁴ Siehe dazu z. B. die Untersuchung von Raiser (2007), der die Bildungsstrategien der türkisch- und griechischstämmigen Bildungsaufsteiger in Deutschland miteinander vergleicht.

- Die mitgebrachte Bildungsbiographie (Zeugnisse, Interessen, Entwicklungsstand) müsste bei dem Einstieg in das deutsche Bildungssystem stärker berücksichtigt werden.
- Orientierungshilfen bezüglich des gegliederten deutschen Schulsystems für die neuangekommenen Migranteltern müssten bei ihrer Ankunft (in der jeweiligen Muttersprache) in Deutschland verteilt werden.
- Sozialpädagogische Betreuung, Beratung und Begleitung müssen für neu angekommene Migranten (-kinder) gewährleistet werden.
- In der vorliegenden Untersuchung wird festgestellt, dass die grundlegenden Fähigkeiten und Bereitschaften für schulische Lern- und Bildungsprozesse der nachwachsenden Generation in den Familien geschaffen werden. Die Familie muss daher als die grundlegende Bildungsinstitution der Kinder anerkannt werden, da sie einen starken Einfluss auf den Schulerfolg der Kinder ausübt.
- Die Familie ist der Ausgangspunkt für außerfamiliale Bildungsprozesse der Kinder. Daher ist eine enge wechselseitige Zusammenarbeit zwischen Familie und Schule dringend erforderlich. Die Migranteltern müssten in dieser Zusammenarbeit unterstützt werden.

Im Rückblick auf die Erhebung sollen eigene Erfahrungen in Bezug auf die Rolle der Forscherin im Rahmen der Untersuchung reflektiert werden. Es sind einige Punkte festzuhalten:

- Als Forscherin mit russischer Muttersprache hatte ich zwar einen einfacheren Zugang zum Feld, es erwies sich aber als schwierig, weibliche Probanden ohne Studium zu einem Interview zu bewegen.
- In den Interviews fiel mir mehrmals auf, dass die Informationen, die ich erhalten habe, auf mich als ZuhörerIn zugeschnitten wurden, da die Probanden davon ausgegangen sind, dass ich gleiche Schul- und Migrationserfahrungen wie sie gesammelt habe. Spezifische Phänomene des Schullebens und der Sozialisation im sowjetischen Bildungswesen, sowie länderkundliche Darstellungen wurden von den Befragten nicht näher erklärt, es wurde von ihrer Seite angenommen, dass ich mich mit der Thematik auskenne.

- Das Vorhandensein des kulturspezifischen Wissens ermöglichte mir als Forscherin eine tiefere Interpretation der Daten.
- Als wichtig wird auch die Tatsache erachtet, dass ich aufgrund meiner nicht jüdischen Abstammung eine nötige Distanz zu dem Thema der Untersuchung bewahren konnte.

Literaturverzeichnis

- Adam, H.** (2006): Adoleszenz und Flucht – Wie Jugendliche Flüchtlinge traumatisierende Erfahrungen bewältigen, In: King V./Koller H.-Ch. (Hrsg.): Adoleszenz-Migration-Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. Wiesbaden: VS Verlag, S. 121-135
- Akache-Böhme, F.** (2000): In geteilten Welten. Fremdheitserfahrungen zwischen Migration und Partizipation. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel
- Alba, R. D./Handl, J./Müller, W.** (1994): Ethnische Ungleichheit im deutschen Bildungssystem. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 46 (2), S. 209-237
- Aleksandrova, O.A.** (2005): Dostupnost' ili kachestvo – posledstviya vybora. (Александрова, О.А.: Доступность или качество – последствия выбора). (Übersetzung: Zugänglichkeit oder Qualität: Die Folgen der Wahl). In: Integraciya nauki i vysshego obrazovaniya. H. 2. S. 83-93
- Alheit, P.** (1993): Transitorische Bildungsprozesse: Das 'biographische Paradigma' in der Weiterbildung. In: Mader, W. (Hrsg.): Weiterbildung und Gesellschaft. Grundlagen wissenschaftlicher und beruflicher Praxis in der BRD. 2. erweiterte Auflage. Bremen: Universität Bremen, S. 343-418
- Alheit, P.** (2009): Biographie und Mentalität. Spuren des Kollektiven im Individuellen. In: Völter, B./Dausein, B./Lutz, H./Rosenthal, G. (Hrsg.): Biographieforschung im Diskurs. Theoretische und methodische Verknüpfungen. 2. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 21-45
- Alt, J./Fodor, R.** (2001): Rechtlos? Menschen ohne Papiere. Anregungen für eine Positionsbestimmung. Karlsruhe: von Loeper Literaturverlag
- Antes, P.** (2006): Von der Migration zur islamischen Diaspora. In: Graf, P. (Hrsg.): Religionen in Migration. Grenzüberschreitung als Aufforderung zum Dialog. Göttingen: unipress. S. 51-58
- Apitzsch, U.** (Hrsg.) (1999): Migration und Traditionsbildung. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Apitzsch, U./Siouti, I.** (2008): Transnationale Biographien. In: Homfeldt, H. G./Schröer, W./Schweppe, C.: Soziale Arbeit und Transnationalität. Herausforderungen eines spannungsreichen Bezugs. Weinheim/München: Juventa. S. 97 -111
- Armborst, K.** (2001): Ablösung von der Sowjetunion: Die Emigration der Juden und Deutschen vor 1987. Münster: Lit. (Arbeiten zur Geschichte Osteuropas, Band 10)
- Auernheimer, G.** (1996): Einführung in die interkulturelle Erziehung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Auernheimer, G.** (2003): Einführung in die interkulturelle Pädagogik. 3. Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Badawia, T.** (2002): Der dritte Stuhl. Eine Grounded-Theory-Studie zum kreativen Umgang bildungserfolgreicher Immigrant*innen mit kultureller Differenz. Frankfurt a. M.: Iko-Verlag für Interkulturelle Kommunikation
- Bade, K. J./Oltmer, J.** (2004): Normalfall Migration. Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn
- Barta, J.** (1974): Jüdische Familienerziehung. Das jüdische Erziehungswesen im 19. und 20.

Jahrhundert. Zürich/Köln: Benziger

Bandau, S. (1996): Reformpädagogik in europäischen Ländern-Geschichte und Aktualität. Länderstudie Russland. In: Reformpädagogik und Schulreform in Europa. Schulkonzeptionen und Länderstudien. Hohengehren. S. 495-504

Baumann, M. (1998): Qualitative Methoden in der Religionswissenschaft. Hinweise zur religionswissenschaftlichen Feldforschung. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Remid-Schriftenreihe 'Religionen vor Ort', Heft Nr. 1, Marburg: Remid

Bauman, Z. (2003): Flüchtige Moderne. Frankfurt a. M.: Suhrkamp

Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a. M.: Suhrkamp

Beck, U. (1999): Das Zeitalter der Dolmetscher. In: Frankfurter Rundschau, Sonderbeilage „Das Jahrhundert der Kommunikation“, 08.12.1999, S.1

Beck-Gernsheim, E. (1999): Juden, Deutsche und andere Erinnerungslandschaften. Im Dschungel ethnischer Kategorien. Frankfurt a. M.: Suhrkamp

Beck-Gernsheim, E. (2004): Wir und die Anderen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp

Becker, F. (2001): Ankommen in Deutschland. Einwanderungspolitik als biografische Erfahrung im Migrationsprozess russischer Juden. Berlin: Dietrich Reimer Verlag

Ben-Rafael, E. (2002): Jewish Identities. Fifty Intellectuals Answer Ben Gurion. Leiden; Boston; Köln: Brill

Beschluss des „Runden Tisches“ der DDR am 6. Februar 1990
entnommen unter: www.jmw-dorsten.de/files/jmw-handreichung-angekommen.pdf (11.10.2011)

Bhabha, H. (1994): The Location of Culture. London: Routledge

Bland-Spitz, D. (1980): Die Lage der Juden und die jüdische Opposition in der Sowjetunion 1967-1977. Diessenhoffen: Rüegger

7. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland (2007)

8. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland (2010)

"Bildung für alle" Berliner Rede von Bundespräsident Horst Köhler am 21.09.2006
entnommen unter: <http://www.bundespraesident.de/-,2.633054/Berliner-Rede-von-Bundespraesi.htm> (01.05.2009)

Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration" Herausgeber: Konsortium Bildungsberichterstattung im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2006

Bodeman, Y. M. (1996): Gedächtnistheater. Die jüdische Gemeinschaft und die deutsche Erfindung. Hamburg: Rotbuch Verlag

- Bodó, B.** (1994): Bánság és az etnikai diskurzus. In: Korunk 68/2. S. 112–118.
- Boeckmann, K.-B.** (2006): Dimensionen von Interkulturalität im Kontext des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts. In: Zeitschrift für Interkulturellen Deutschunterricht 12. entnommen unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-3/beitrag/Boeckmann1.htm> (01.04.2009).
- Bohnsack, R.** (2003): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 5. Auflsge. Opladen: Leske+Budrich
- Boim, L.** (1974): Die Rechtslageder jüdischer Volksgruppe in der Sowjetunion. In: Schröder, F.-Ch./ Meissner, B. (Hrsg.): Bundesstaat und Nationalitätenrecht in der Sowjetunion. Berlin: Duncker & Humblot S.17
- Bollenbeck, G.** (1996): Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Bohleber, W.** (1996): Einführung in die psychoanalytische Adoleszenzforschung. In: Bohleber, W. (Hrsg.): Adoleszenz und Identität. Stuttgart: Verlag internationale Psychoanalyse. S. 7-40
- Bolscho, D.** (2005): Transkulturalität – ein neues Leitbild für Bildungsprozesse. In: Datta, A. (Hrsg.): Transkulturalität und Identität. Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion. Frankfurt a.M.: IKO-Verlag. S. 29-38
- Boos-Nünning, U. /Karagasoglu, Y.** (2006): Viele Welten leben: Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund. 2. Auflage. Münster/NewYork/München/Berlin: Waxmann
- Borschevsky, A. N./ Belozersky, I.** (2005): Zwischen Metro West und „Firelech“-Theater. Geschichte und Perspektiven der russisch-sprachigen jüdischen Gemeinden in Boston. In: Schoeps J.H./ Grözinger K.E, Jasper W./ Mattenklott G. (Hrsg.): Russische Juden und transnationale Diaspora. Menora Jahrbuch für deutsch-jüdische Geschichte 2004. Band 15. Berlin/Wien: Philo. S. 369-392
- Bosse, H.** (1995): Entstehung und Ritualisierung von Geschichtsbewusstsein. Eine ethno-analytische Argumentation mit Fallmaterial aus einer sich modernisierenden Gesellschaft. Manuskript. Frankfurt a. M.
- Bourdieu, P.** (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Bourdieu, P.** (1983): „Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital“. In: Kreckel, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt Sonderband 2. Göttingen: Schwartz. S. 183-198
- Bourdieu, P.** (1993): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Breidenbach, B.** (1999): Lernen jüdischer Identität. Eine schulbezogene Fallstudie. Weinheim: Beltz Deutscher Studien Verlag
- Brum A. et al.** (1995): Ich bin, was ich bin, ein Jude. Jüdische Kinder in Deutschland erzählen. Köln: Kiepenheuer & Witsch
- Brüsemeister, T.** (2000): Qualitative Forschung. Ein Überblick. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag
- Buber, M.** (1936): Die Stunde und die Erkenntnis. Reden und Aufsätze 1933-1935. Berlin: Schocken
- Bude, H.** (1985): Der Sozialforscher als Narrationsanimateur. Kritische Anmerkungen zu einer

erzähltheoretischen Fundierung der interpretativen Sozialforschung. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 37. S. 327-336

Bühler-Niederberger, D. (2009): Ungleiche Kindheiten – alte und neue Disparitäten. In: Ungleiche Kindheiten. Aus Politik und Zeitgeschichte. 17/2009. S. 3-8

Bundesministerium des Inneren (2008): Migration und Integration. Aufenthaltsrecht, Migrations- und Integrationspolitik in Deutschland. Berlin

Bundestagsdrucksache 16/2516 vom 05.09.2006: Einführung des Punktesystems zur Steuerung der jüdischen Zuwanderung nach Deutschland

Clifford, J. (1997): Diasporas. In: Routes. Travel and Translation in the Late Twentieth Century, Cambridge, Mass.: Harvard University Press 1997, S. 244-277

Cohen, Y./ Haberfeld, Y./ Kogan, I. (2008): Jüdische Immigration aus der ehemaligen Sowjetunion. Ein natürliches Experiment zur Migrationsentscheidung. In: Kalter, F. (Hrsg.): Migration und Integration. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 48/2008. S. 185-201

Corsi, G. (1993): „Die dunkle Seite der Karriere“. In: Baecker, D. (Hrsg.): Probleme der Form. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 252-266

Churchill, W. (1920): Zionism versus Bolshevism: A Struggle for the Soul of the Jewish People. Illustrated Sunday Herald. February 8

Czachesz, E. (2007): A multikulturális nevelésl az interkulturális pedagógiáig. In: Iskolakultúra 16. 8. S. 3–11.

Datta, A. (2005): Kulturelle Identität in der Migration. In: Datta, A. (Hrsg.): Transkulturalität und Identität. Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion. Frankfurt a.M.: IKO-Verlag. S. 69-82

Datta, A. (2005) (Hrsg.): Transkulturalität und Identität. Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion. Frankfurt a. M.: IKO-Verlag

Dethloff, U. (1993): Interkulturalität und Europakompetenz. Die Herausforderung des Binnenmarktes und der Europäischen Union. Tübingen: Stauffenburg

Deutsches PISA-Konsortium (2001) (Hrsg.): PISA 2000 Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Leske+Budrich. Opladen, S. 323-410

Deutsches PISA-Konsortium (2002) (Hrsg.): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik im Vergleich. Leske + Budrich, Opladen

Diefenbach, H./ Nauck, B. (1997): „Bildungsverhalten als ‚strategische Praxis‘. Ein Modell zur Erklärung der Reproduktion von Humankapital in Migrantenfamilien“. In: Pries, L. (Hrsg.): Transnationale Migration. Soziale Welt, Sonderband 12. Baden-Baden. S. 277-291

Diefenbach, H. (2002): Bildungsbeteiligung und Berufseinstieg von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien. Eine Fortschreibung der Daten des Sozio-ökonomischen Panels (SOEP). In: Sachverständigenkommission Elfter Kinder und Jugendbericht (Hrsg.): Migration und die europäische Integration. Herausforderungen für die Kinder- und Jugendhilfe. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut

Diefenbach, H. (2004): Bildungschancen und Bildungs(miss)erfolg von ausländischen Schülern oder Schülern aus Migrantenfamilien im System schulischer Bildung. In: Becker, R. /Lauterbach, W.

(Hrsg.): Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 225-244

Diefenbach, H. (2007): Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften

Diehm, I./ Radtke, O. (1999): Erziehung und Migration: Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer

Dietz, B./ Roll, H. (2003): Integration als Herausforderung – Junge Aussiedler in Deutschland. In: Khuen-Belasi, L. (Hrsg.): Ankunft einer Generation. Integrationsgeschichten von Spätaussiedlern. Karlsruhe: Info Verlag. S. 9-19

Doomernik, Y. (1997): Going West. Soviet Jewish Immigrants in Berlin since 1990. Brookfield: Avebury

Duvidiwitsch, L. (1996): „Alles oder nichts“ – die Emigration ist wie ein Spiel. Gespräche mit russisch-jüdischen Kindern und Jugendlichen. In: Schoeps, J. H./Jasper W./Vogt B. : Russische Juden in Deutschland. Integration und Selbstbehauptung in einem fremden Land. Weinheim: Beltz. S. 324-339

Eickelpasch R./Rademacher, C. (2004): Identität. Bielefeld: transcript Verlag

Elberfeld, R. (2007): Kultur, Kulturen, Interkulturalität – Kulturphilosophische Perspektiven der Gegenwart. In: Hiekel J. P. (Hrsg.): Orientierungen. Wege im Pluralismus der Gegenwartsmusik. Mainz: Schott Music GmbH. S. 85-99

Elfter Kinder- und Jugendbericht (2001): Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland.
entnommen unter: <http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=30> (01.11.2009)

Erdheim, M. (1982): Die gesellschaftliche Produktion von Unbewusstheit. Eine Einführung in den ethnopsychoanalytischen Prozess. Frankfurt a. M.: Suhrkamp

Erikson, E. H. (1973): Identität und Lebenszyklus. Frankfurt a. M.: Suhrkamp

Esser, H. (1986): Können Befragte Lügen? Zum Konzept des „wahren Wertes“ im Rahmen der handlungstheoretischen Erklärung von Situationseinflüssen bei der Befragung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 38, S. 314-336

Esser, H. (2001): Integration und ethnische Schichtung. Arbeitspapiere - Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung. Nr. 40.

Esser, H. (2006): Migration, Sprache und Integration. AKI – Forschungsbilanz 4. Arbeitstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI). Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
entnommen unter: bibliothek.wz-berlin.de/pdf/2006/iv06-akibilanz4a.pdf (07.02.2011)

Esslinger, H. (1986): Interkulturelle Pädagogik. In: Borelli, M. (Hrsg.): Interkulturelle Pädagogik. Positionen – Kontroversen – Perspektiven. Baltmannsweiler: Schneider Verlag. S. 71-95

Ettinger, Sch. (1971): Russland und die Juden – der Versuch einer historischen Zusammenfassung. Die Brücke, Nr. 1.

Feil, R./Hesse, W. (2009): Demokratie in Deutschland. Die Fibel zum Einbürgerungstest mit der Beilage: Einbürgerungstest. Alle Fragen und Lösungen. Herausgegeben von der Landeszentrale für

politische Bildung Baden-Württemberg. Stuttgart: Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg

Fischer-Rosenthal, W. (1991). Biographische Methoden in der Soziologie. In: Flick, U./ von Kardorff, E. / Keupp, H./ Rosenstiel, L./ Wolff, S. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. München: Beltz. 253-256

Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.) (2008a): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 6. durchgelesene und aktualisierte Auflage. Reinbek: Rowohlt

Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. (2008b): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 6. durchgelesene und aktualisierte Auflage. Reinbek: Rowohlt. S. 13-29

Földes, C. (2009): Black Box ‚Interkulturalität‘. Die unbekannte Bekannte (nicht nur) für Deutsch als Fremd-/Zweitsprache. Rückblick, Kontexte und Ausblick. In: Wirkendes Wort 59 (2009) 3, S. 503–525

Fuchs-Heinritz, W. (2005): Biographische Forschung. Eine Einführung in Praxis und Methoden. 3., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften

Gehring, Th./ Hinz, P. (2004): Bildung und Migration.
entnommen unter: www.gruene-bag.de/cms/default/dokbin/51/51613.bildung_und_migration.pdf
(01.05.2009)

Gitelman, Z./Chervyakov, V./Shapiro, V. (2000): Nacional'noe samosoznanie russkikh evreev. Materialy sociologicheskogo issledovaniya 1997-1998. In: Diasporas 3: Independent Academic Journal. Moskau. S. 52-86. (Гительман, Ц./ Червяков, В./ Шапиро, В. (2000): Национальное самосознание российских евреев. Материалы социологического исследования 1997-1998 (Übersetzung: Ethnisches Selbstbewusstsein der Juden Russlands. Materialien einer soziologischen Studie 1997-1998.) (russisch)

Gitelman, Z. (2008): Besspokojnyj vek: Evrei Rossii i Sovetskogo Soyuza s 1881 g. Do nashih dnei. Гительман, Ц. (2008): Беспокойный век: Евреи России и Советского Союза с 1881г. До наших дней. (Übersetzung: Das unruhige Jahrhundert: Russische und sowjetische Juden seit 1881 bis Gegenwart.) (russisch)

Gladilina, N./ Brovkine, V. (2005): Sprache und Identität jüdischer Immigranten in Deutschland. In: Schoeps J.H./ Grözinger K.E./ Jasper W./ Mattenklott G. (Hrsg.): Russische Juden und transnationale Diaspora. Menora Jahrbuch für deutsch-jüdische Geschichte 2004. Band 15. Berlin/ Wien: Philo. S. 151-183

Gogolin, I. (2002): Interkulturelle Bildungsforschung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: Opladen. S. 263-279

Gomolla, M./Radtko, F.-O. (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden: Opladen

Gomolla, M. (2005): Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem. In: Leiprecht, R./Kerner, A. (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Bad Schwalbach: Wochenschau Verlag. S. 97-109

von Gotomski, C. B. (2010): Fortschritte der Integration. Zur Situation der fünf größten in Deutschland lebenden Ausländergruppen. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Forschungsbericht 8.

- Greverus, I.-M.** (1995): Die Anderen und ich. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft
- Grinsberg, L./ Grinberg, R.** (1990): Psychoanalyse der Migranten und des Exils. München: Verlag Internationale Psychoanalyse
- Griese, H.** (2005): Was kommt nach der Interkulturellen Pädagogik? In: Datta, A. (Hrsg.): Transkulturalität und Identität. Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion. Frankfurt a.M.: IKO-Verlag. S. 11-28
- Griese, H.** (2006): „Meine Kultur mache ich selbst.“ Kritik der Inter- und Transkulturalität in Zeiten der Individualisierung und Globalisierung. In: ZEP. Heft 4, 29. Jg. S. 19-23
- Grossmann, W./ Ehrenburg I.** (Hrsg.) (1994): Das Schwarzbuch. Der Genozid an den sowjetischen Juden. Hamburg: Rowohlt
- Gruber S./ Rüßler G.** (2002): Hochqualifiziert und arbeitslos. Jüdische Kontingentflüchtlinge in Nordrhein-Westfalen. Problemaspekte ihrer beruflichen Integration. Eine empirische Studie. Opladen: Leske+Budrich
- Günter, M.** (2006): Kreativer Umgang mit familiären Ressourcen bei adoleszenten Bildungsmigranten. In: King V./ Koller H-Ch. (Hrsg.): Adoleszenz-Migration-Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. Wiesbaden: VS Verlag. S. 103-120
- Ha, K. N.:** Ethnizität, Differenz und Hybridität in der Migration: Eine postkoloniale Perspektive. entnommen unter: <http://www.trend.infopartisan.net/trd0201/t160201.html> (11.12.2009)
- Haarmann, H.** (1991): Basic Aspects of Language in Human Relations. Toward a General Theoretical Framework (=Contributions to the Sociology of Language, 59). Berlin, New York: Mouton de Gruyter
- Hahn, A.** (1988): „Biographie und Lebenslauf“. In: Brose, H.-G. und Hildenbrand, B. (Hrsg.): Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende. Opladen: Leske + Budrich. S. 91-105
- Haiken-DeNew, J./ Büchel F./ Wagner G.G.** (1996): Assimilation and other determinants of school attainment in Germany: Do immigrant children perform as well as Germans? Deutsches Institut für Wirtschaftsförderung (DIW), Discussion Paper Nr. 141, Berlin
- Hall, S.** (1994): Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Hamburg: Argument Verlag
- Han, P** (2010): Soziologie der Migration: Erklärungsmodelle, Fakten, Politische Konsequenzen, Perspektiven. 3., überarbeitete Auflage. Stuttgart: UTB Verlag
- Han, B-Ch.** (2005): Hyperkulturalität. Kultur und Globalisierung. Berlin: Merve Verlag
- Hauenschild, K.** (2005): Transkulturalität – eine Herausforderung für Schule und Lehrerbildung. entnommen unter: [www.widerstreit-sachunterricht.de/Ausgabe Nr. 5/Okttober 2005](http://www.widerstreit-sachunterricht.de/Ausgabe%20Nr.%205/Okttober%202005) (07.02.2011)
- Hauenschild, K./Wulfmeyer, M.** (2005): Transkulturelle Identitätsbildung – ein Forschungsprojekt. In: Datta, A. (Hrsg.): Transkulturalität und Identität. Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion. Frankfurt a. M.: IKO-Verlag. S. 183-201
- Haug, S.,** unter Mitarbeit von M. Wolf (2007): Soziodemographie, Berufsqualifikation und soziale

Einbettung jüdischer Zuwanderer in Bayern 2005. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Working Paper Nr. 8.

Haug, S./Müssig, S./ Sticks A. (2009): Muslimisches Leben in Deutschland. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Forschungsbericht 6.

Haumann, H. (1998): Geschichte der Ostjuden. 4. Auflage. München: dtv

Heinen, U. (2000): Zuwanderung und Integration in der Bundesrepublik Deutschland. In: Informationen zur politischen Bildung, Aussiedler, Heft 267. München

Heinze, T. (1995): Qualitative Sozialforschung - Erfahrungen, Probleme und Perspektiven. WV Studium 144. Opladen: Westdeutscher Verlag

Helfferich, C. (2004): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Heller, M./Nekrich, A. (1985): Geschichte der Sowjetunion. Bd. II: 1940-1980. Königsstein: Athenäumverlag

Helmke, A./Weinert, F. E. (1998): Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen u.a.: Hogrefe. S. 71-176

Herbert, U. (2003): Geschichte der Ausländerpolitik in Deutschland. Saisonarbeiter, Zwangsarbeiter, Gastarbeiter, Flüchtlinge. Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn

Herder, J. G. (1967): Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit [1774]. Frankfurt a. M.: Suhrkamp

Herzig, A./Rademacher, C. (Hrsg.) (2008): Die Geschichte der Juden in Deutschland. bpb

Hettlage-Varjas, A./ Hettlage R. (1995): Übergangsidentitäten im Migrationsprozess. In: Zeitschrift für Frauenforschung 13/ 1995, S. 13-26

Hirsch, F. (1997): The Soviet Union as a Work-in-Progress: Ethnographers and the Category Nationality in the 1926, 1937, and 1939 Censuses. In: Slavic Review, 56/2. S. 251-278

Hoffmann, L. (1992): Die unvollendete Republik. Zwischen Einwanderungsland und deutschem Nationalstaat. 2. Auflage. Köln: PapyRossa Verlag

Hooks, B. (1994): Black Looks: Popkultur - Medien – Rassismus. Berlin: Orlanda Frauenverlag

Hummrich, M. (2002): Bildungserfolg und Migration. Opladen: Leske+Budrich

Hummrich, M. (2006): Migration und Bildungsprozess. Zum ressourcenorientierten Umgang mit der Biographie. In: King V./Koller H.-Ch. (Hrsg.): Adoleszenz-Migration-Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 85-102

Hummrich, M. (2009): Bildungserfolg und Migration. Biographien jünger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft. 2. überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften

Israel (2008): Informationen zur politischen Bildung. Heft 278

Ivkin, V.I. (1999): Rossijskaya politicheskaya enziklopediya 1923-1991. (В. И. Ивкин (1999):

Российская политическая энциклопедия. Государственная власть СССР. Высшие органы власти и управления и их руководители. 1923—1991 гг. Москва) (Übersetzung: Russländische politische Enzyklopädie. 1923-1991.).

Jansen, Ch./Borggräfe, H. (2007): Nation, Nationalität, Nationalismus. Frankfurt a. M.: Campus

Jasper, W. (2005): Deutschland, Europa und die russisch-jüdische Diaspora. Anmerkungen zur Identitätsproblematik in der Forschungsdiskussion. In: Schoeps J.H./ Grözingen K.E./ Jasper W./ Mattenklott G. (Hrsg.) (2005): Russische Juden und transnationale Diaspora. Menora Jahrbuch für deutsch-jüdische Geschichte 2004. Band 15. Berlin/Wien: Philo. S.133-150

Juchneva, N.V. (1993): Der Antisemitismus in Russland heute. Berichte des Bundesinstituts für ostwissenschaftliche und internationale Studien. Köln

Jüttemann, G./Thomae, H. (Hrsg.) (1987): Biographie und Psychologie. Berlin/Heidelberg/New York: Springer

Jüttemann, G./Thomae, H. (Hrsg.) (1998): Biographische Methoden in den Humanwissenschaften. Weinheim: Beltz

Kade, J./Seitter, W. (1996): Lebenslanges Lernen. Mögliche Bildungswelten: Erwachsenenbildung, Biographie und Alltag. Opladen: Leske + Budrich

Kade, J. (2005): Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung im Spannungsfeld von Biographie, Karriere und Lebenslauf. In: Bildungsforschung, Jg. 2, Ausgabe 2

Kelle, U. /Niggemann, Ch. (2002): "Weil ich doch vor zwei Jahren schon einmal verhört worden bin." - Methodische Probleme bei der Befragung von Heimbewohnern. S. 99-131. In: A. Motel-Klingebiel / U. Kelle (Hrsg.): Perspektiven der empirischen Alter(n)ssoziologie. Opladen: Leske + Budrich

Keller, H. (2004): Familiäre Beziehungsmuster und Integration. In: IMIS-Beiträge. Migration-Integration-Bildung. Grundfragen und Problembereiche. Hrsg. Von K. J. Bade/ M. Bommes. Heft 23/2004. S. 105-121

Kessler, J. (1996): Jüdische Migration aus der ehemaligen Sowjetunion seit 1990. Das Beispiel Berlin. Magisterarbeit an der Fernuniversität Hagen. Unveröffentlichtes Manuskript entnommen unter: <http://www.berlin-judentum.de/gemeinde/migration.html> (02.02.2011)

Kemper, H-P. (2005): Die Aussiedlerpolitik – eingebettet in die neue Zuwanderungspolitik der Bundesregierung. In: Interkulturell und Global. Forum für Interkulturelle Kommunikation, Erziehung, Bildung und Globales Lernen. 3/4 2005, S. 13-22

Keupp, H. et al. (2002): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. 2. Auflage. Hamburg: rororo

Kiesel, D. (2007): Integrationsmuster jüdischer Zuwanderer aus der ehemaligen Sowjetunion in Deutschland. In: Bildung und Erziehung. Heft 3, 60. Jg. S. 329-339

King, V. (2005): Bildungskarrieren und Männlichkeitsentwürfe bei Adoleszenten aus Migrantenfamilien. In: King, V./ Flaake, K. (Hrsg.): Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsenensein. Frankfurt a.M.: Campus Verlag. S. 57-76

King, V./Koller H.-Ch. (2006): Adoleszenz als Möglichkeitsraum für Bildungsprozesse unter Migrationsbedingungen. Eine Einführung. In: King V./ Koller H.-Ch. (Hrsg.): Adoleszenz-Migration-

Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 9-23

Klemm, K. (1979): Ausländerkinder in deutschen Schulen. In: Hansen, G.; Klemm, K. (Hrsg.): Kinder ausländischer Arbeiter. Essen. S. 31-44

Klemm, K. (2009): Schullaufbahn als Hindernisparcours. Erfolge und Misserfolge im deutschen Bildungssystem. In: Schüler 2009. Wissen für Lehrer. Heft: Migration. Friederich Verlag. S. 78-85

Klein, O./Biedinger, N. (2009): Determinanten elterlicher Aktivitäten mit Vorschulkindern. Der Einfluss von Bildungsaspirationen und kulturellem Kapital. Arbeitspapiere – Working Papers Nr. 121. Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung

Kleining, G. (1988). Wie ist kritische Sozialforschung möglich? In: Deichsel, A./Thuns, B. (Hrsg.): Formen und Möglichkeiten des Sozialen. Eine Gedenkschrift für Janpeter Kob. Hamburg: Weltarchiv. S. 235-249.

Kluge, S. (2000): Empirisch begründete Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 1 (1), Art. 14.
entnommen unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1124/2497>
(02.02.2011)

Kornmann, R. (1998): Wie ist das zunehmende Schulversagen bei Kindern von Migranten zu erklären und zu beheben? Zeitschrift VHV 67, S. 55-68

Körber, K. (2005): Russen, Juden, Emigranten. Identitätskonflikte jüdischer Einwanderer in einer ostdeutschen Stadt. Frankfurt a. M./ New York: Campus Verlag

Kreierbrink, A. et al. (2007): Rückkehr aus Deutschland. Forschungsstudie 2006 im Rahmen des Europäischen Migrationsnetzwerks. Forschungsbericht 4. BAMF. Nürnberg

Kresic, M. (2004): Mehrsprachigkeit und multiple Identität. In: Herwig, R. (Hrsg.): Sprache und die modernen Medien. Akten des 37. Linguistischen Kolloquiums in Jena 2002. Frankfurt a.M.: Lang S. 501-512

Kresic, M. (2006): Sprache, Sprechen und Identität. Studien zur sprachlich-medialen Konstruktion des Selbst. München: iudicium

Krings, M. (2003): Diaspora: historische Erfahrung oder wissenschaftliches Konzept? Zur Konjunktur eines Begriffes in den Sozialwissenschaften. In: Paideuma. Mitteilungen zur Kulturkunde 49. S. 137-152

Kristen, C. (2003): Ethnische Unterschiede im deutschen Schulsystem. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. B 21-22/2003. S. 26-32

Kristen C./Granato N. (2004): Bildungsinvestitionen im Migrantenfamilien. In: IMIS-Beiträge. Migration-Integration-Bildung. Grundfragen und Problembereiche. Hrsg. Von K.J Bade/Bommes, M. Heft 23/2004. S. 123-141

Krüger-Potratz, M. (2005): Interkulturelle Bildung. Eine Einführung. München/Berlin/Wien: Waxmann

Krumm, H.-J. (2007): Sprache und Identität. Beitrag zum Festival „Die Macht der Sprache“ am 16. Juni 2007. Akademie der Künste. Berlin

- Kuhn-Lääs, M.** (2002): Zweisprachigkeit und kulturelle Identität: psychosoziale Probleme von eingewanderten sprachlichen Minderheiten. Tostedt: Attikon Verlag
- Küsters, I.** (2006): Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Lagodinsky, S.** (2007): Unechte Juden, echte Probleme. In: Tachles. Das jüdische Wochenmagazin vom 02.02.2007. 7. Jg. Ausgabe 5.
entnommen unter: http://www.tachles.ch/artikel.php?id_art=3368 (07.02.2011)
- Lambert, W. E.** (1977): Culture and Language as Faktor in Learning and Education. In: Eckman, F.R.: Current Themes in Linguistics. Bilingualism, Experimental Linguistics and Language Typologies. London: Hemisphere. S. 15-48
- Lamnek, S.** (1995): Qualitative Sozialforschung. Bd. 1. Methodologie. Bd. 2. Methoden und Techniken. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union
- Lamnek, S.** (2005): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 4.,vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union
- Lenin, W.** (1971): Werke. Band 29 (März – August 1919). Berlin: Dietz-Verlag
- Lèvinas, E.** (1996): Schwierige Freiheit. Versuch über das Judentum. Frankfurt a.M.: Jüdischer Verlag
- Lewytzkyj, B.** (1973): Politische Opposition in der Sowjetunion 1960-1972. Analyse und Dokumentation. München: dtv
- Liebig, Th./Widmaier, S.** (2009): "Children of Immigrants in the Labour Markets of EU and OECD Countries: An Overview", OECD Social, Employment and Migration Working Papers no. 97
- Luchterhandt, O.** (1988): Die Menschenrechte der jüdischer Minderheit. In: Brunner, G./Kadegan, A (Hrsg.): Die Minderheiten in der Sowjetunion und das Völkerrecht. Köln: Marcus (Nationalitäten- und Regionalprobleme in Osteuropa. Bd. 2). S. 77-113
- Luhmann, N/Schorr, K.-E.** (1979): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart: Ernst Klett Verlag
- Lutz, H.** (2000): Biographisches Kapital als Ressource der Bewältigung von Migrationsprozessen. In: Gogolin, I./Nauck, B. (Hrsg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Opladen: Leske+Budrich. S. 179-210
- Löw, M.** (2006): Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung. Opladen: Leske+Budrich
- Markowits F.** (1988): Jewish in the USSR, Russian in the USA: Social Context and Ethnic Identity. Persistence and Flexibility. Ed. Walter Zenner. Albany
- Marotzki, W.** (2008): Qualitative Biographieforschung. In: Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. (2008): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 6. durchgelesene und aktualisierte Auflage. Reinbek: Rowohlt. S. 175-186
- Martens, J-U./Kuhl, J.** (2009): Die Kunst der Selbstmotivierung. Die Erkenntnisse der Motivationsforschung praktisch nutzen. 3. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer
- Marx K./Engels F.** (1976): Werke. Band 1. Berlin: (Karl) Dietz Verlag

- Mayer, R.** (2005): Diaspora. Eine kritische Begriffsbestimmung. Bielefeld: Transcript
- Mayring, Ph.** (2002): Einführung in die Qualitative Forschung. 5. überarbeitete und neu ausgestattete Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Verlag
- Mead, G. H.** (1978): Geist, Identität und Gesellschaft – aus der Sicht der Sozialbehaviorismus. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Mecheril, P./Hoffarth, B.** (2006): Adoleszenz und Migration. Zur Bedeutung von Zugehörigkeitsordnungen. In: King V./Koller H.-Ch. (Hrsg.): Adoleszenz-Migration-Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 221-240
- Merton, R.K./Kendall P. L.** (1951): Das fokussierte Interview. In: American Journal of Sociology. p 541-557
- Meier-Braun, K.-H.** (2002): Deutschland, Einwanderungsland. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Messmer, M.** (1997): Sowjetischer und postkommunistischer Antisemitismus. Entwicklungen in Russland, der Ukraine und Litauen. Konstanzer Schriften zur Schoah und Judaica. Band 3. Konstanz: Hartung-Gorre
- Mertens, L.** (1991): Alija. Die Emigration der sowjetischen Juden. Bochum: Brockmeyer
- Migration und Bevölkerung.** Ausgabe 4, Mai 2008. S. 2-3
- Mietzel, G.** (2002): Wege in die Entwicklungspsychologie. Kindheit und Jugend. Weinheim: Beltz PVU
- Meuser, M./Nagel, U.** (1991): Expertinneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, D./Kraimer, K. (Hrsg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung. Opladen: Westdeutscher Verlag. S. 441-471
- Meyer, M.A.** (1992): Jüdische Identität in der Moderne. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Migrationsbericht 2006**
entnommen unter:
http://www.bmi.bund.de/SharedDocs/Downloads/DE/Themen/MigrationIntegration/AsylZuwanderung/Migrationsbericht_2006.html?nn=405830 (02.10.2010)
- Migrationsbericht 2007**
entnommen unter:
http://www.bamf.de/nn_443728/SharedDocs/Anlagen/DE/Migration/Publicationen/Forschung/Migrationsberichte/migrationsbericht-2007.html (02.10.2010)
- Migrationsbericht 2008**
entnommen unter:
http://www.bamf.de/cln_180/nn_442016/SharedDocs/Anlagen/DE/Migration/Publicationen/Forschung/Migrationsberichte/migrationsbericht-2008.html (02.10.2010)
- Miller, S.** (1994): Religious Practice and Jewish Identity in a Sample of London Jews. Jewish Identities in the New Europe. In: Webber, J. (ed.): Jewish Identities in the New Europe. London, Washington (Littmann Library of Jewish Civilization).
- Mohr, M.** (2008): Vietnamesen oft die besseren Schüler. In: Frankfurter Rundschau, 18.11.2008.

entnommen unter: <http://www.fr-online.de/wissenschaft/grosser-bildungserfolg-von-migranten-vietnamesen-oft-die-besseren-schueler,1472788,3271578.html> (10.10.10)

Müller, C. (2007): Zur Bedeutung von Religion für jüdische Jugendliche in Deutschland. Münster: Waxmann

Müller, A. G./Stanat, P. (2006): Schulischer Erfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Analysen zur Situation von Zuwanderern aus der ehemaligen Sowjetunion und aus der Türkei. In: Baumert J./Stanat, P./Watermann R. (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen PISA 2000. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften

Mutz, I.D./Scheer P. J. (1997): Pubertät und Adoleszenz.
entnommen unter: <http://paedpsych.jk.uni-linz.ac.at:4711/LEHRTEXTE/MutzScheer97.html>
(05.12.2009)

Muuss, R. (1971): Adoleszenz. Eine Einführung in die Theorien zur Psychologie des Jugendalters. Stuttgart: Ernst Klett Verlag

Nassehi, A. (1994): Die Form der Biographie. Theoretische Überlegungen zur Biographieforschung in methodologischer Absicht. In: BIOS, Jg. 7. S. 46-63

Nassehi, A. (2002): Die Beobachtung biographischer Kommunikation und ihrer doppelten Kontingenzbewältigung. Vortrag vor der Selektion „Biographieforschung“ auf dem DGS-Kongress in Leipzig.

Nauck, B. (2004): Familienbeziehungen und Sozialintegration von Migranten. In: Bade, K.J./Bommes, M. (Hrsg.): Migration – Integration – Bildung: Grundfragen und Problembereiche. IMIS-Beträge Nr. 23, Osnabrück. S. 83-104

Nauck, B./Diefenbach, H./Petri, C. (1998): Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital unter Migranten. Zum Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien in Deutschland. Zeitschrift für Pädagogik, 44 (5). S. 701-722

Nieke, W. (1992): Konzepte interkultureller Erziehung: Perspektivwechsel in der Arbeit mit ausländischen Kindern und Jugendlichen. In: Baur, R./Meder, G./Previsic, V. (Hrsg.): Interkulturelle Erziehung und Zweisprachigkeit. Baltmannsweiler: Schneider Verlag. S. 47-70

Nienaber, U. (1995): Migration – Integration und Biographie. Biographieanalytische Untersuchungen auf der Basis narrativer Interviews am Beispiel von Spätaussiedlern aus Polen, Rumänien und der UdSSR. Münster/New York: Waxmann

Nolte, H.-H./Eschment, B./Vogt, J. (Hrsg.) (1994): Nationenbildung östlich des Bug. Hannover: Niedersächsische Landeszentrale für politische Bildung

OECD (Hrsg.) (2004): Lernen für die Welt von morgen erste Ergebnisse von PISA 2003

OECD (Hrsg.) (2007): Job for Immigrants – Labour Market Integration in Austria, Denmark, Germany and Sweden.
Entnommen unter: http://www.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/jobs-for-immigrants-vol-1/the-labour-market-integration-of-immigrants-in-germany_9789264033603-5-en;jsessionid=a5ofpbok1pbo.delta (12.11.11)

Oevermann, U. (1981): Fallrekonstruktion und Strukturgeneralisierung als Beitrag der objektiven Hermeneutik zur soziologisch-strukturtheoretischen Analyse. Manuskript - Frankfurt a.M. (56 Seiten)

- Oks, V.** (2005): Schwieriges Erbe, viel Engagement. Jüdisches Gemeindeleben und jüdische Neuorganisation in den postsowjetischen Staaten. In: Schoeps J.H./Grözinger K.E./Jasper W./Mattenklott G. (Hrsg.): Russische Juden und transnationale Diaspora. Menora Jahrbuch für deutsch-jüdische Geschichte 2004. Band 15. Berlin/Wien: Philo. S. 95-119
- Oksaar, E.** (2003): Zweisprachigkeitserwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und interkulturellen Verständigung. Stuttgart: Kohlhammer
- Oswald, I.** (2000): Die Nachfahren des „homo sovieticus“. Ethnische Orientierung nach dem Zerfall der Sowjetunion. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann
- Oswald, I.** (2007): Migrationssoziologie. Konstanz: UVK
- PISA-Konsortium Deutschland** (Hrsg.) (2003): PISA 2003 – Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland - Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster/New York: Waxmann
- Prenzel, M./Artelt, C./Baumert, J./Blum, W./Hammann, M./Klieme, E./Pekrun, R.** (Hrsg.) (2007). PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Münster/New York: Waxmann
- Preuss-Lausitz, U.** (2000): Zwischen Modernisierung und Tradition. Bildungsprozesse heutiger Migrantenkinder. In: Die Deutsche Schule, 92. Jahrgang. Heft 1/2000, S. 23-40
- Przyborski, A./Wohlrab-Sahl, M.** (2008): Qualitative Forschung. Ein Arbeitsbuch. Oldenburg: Wissenschaftsverlag
- Rayfield, D.** (2004): Stalin und seine Henker. München: Karl Blessing Verlag
- Raiser, U.** (2007): Erfolgreiche Migranten im deutschen Bildungssystem – es gibt sie doch. Münster u.a.: Lit Verlag
- Riebsamen, H.** (2010): Daumen drücken für Deutschland. In: faz vom 19. Juni 2010 entnommen unter:
<http://www.faz.net/s/RubFAE83B7DDEFD4F2882ED5B3C15AC43E2/Doc~ECCFB90A323CE48EA A043390AA41F50FB~ATpl~Ecommon~Scontent.html> (10.01.2011)
- Rohr, E.** (2005): Grenzen beschreiten: Junge Migrantinnen im gruppenanalytischen Prozess. In: Brandes, H. (Hrsg.): Grenzen und Grenzverletzungen in Gruppen. Opladen: Budrich. S. 49-62
- Roth, J.** (1985): Juden auf Wanderschaft. Köln: Deutscher Taschenbuch Verlag
- Roth, H.-J.** (2009): Lebenssituation und politische Positionierung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund – einige Thesen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Nr. 5/ 26.01.2009
- Rosenthal, G.** (1987): „...wenn alles in Scherben fällt“. Von Leben und Sinnwelt der Kriegsgeneration. Typen biographischer Wandlungen. Opladen: Leske+Budrich
- Rosenthal, G.** (1994): Die erzählte Lebensgeschichte als historisch-soziale Realität. Methodologische Implikationen für die Analyse biographischer Texte. In: Berliner Geschichtswerkstatt: Alltagskultur, Subjektivität und Geschichte. Münster: Westfälisches Dampfboot. S. 125-138
- Rosenthal, G.** (1995): Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Frankfurt a. M.: Campus
- Rosenthal, G.** (2001): Biographische Methode. In: Keupp, H./Weber, K. (Hrsg.): Psychologie. Ein

Rosenthal, G. (2002): Biographisch-narrative Gesprächsführung: Zu den Bedingungen heilsamen Erzählens im Forschungs- und Beratungskontext. In: Psychotherapie und Sozialwissenschaft. Zeitschrift für Qualitative Forschung. 2002 (4). S. 204-227

Rosenthal, G. (2008): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. 2. korrigierte Auflage. München/Weinheim: Juventa

Runge, I. (1995): Ich bin doch kein Russe. Jüdische Zuwanderung zwischen 1989 und 1994. Berlin: Dietz

Ryvkina, R. (2005): Kak zhivut evrei v Rossii? Soziologicheskij analiz peremen. Moskva. (Рывкина, Р. (2005): Как живут евреи в России? Социологический анализ перемен. М (Übersetzung: Wie leben die Juden in Russland? Eine soziologische Analyse der Veränderungen) (russisch)

Sauter, S. (2000): Wir sind „Frankfurter Türken“. Adoleszente Ablösungsprozesse in der deutschen Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel

Safran, W. (1991): Diasporas im Modern Societies. Myths of Homeland and Return. In: Diaspora 1,1. S. 83-89

Schmidt, G. (2003): Bildung und Wissenschaft in Russland. 4. Quartal 2003. Informationen zur politischen Bildung. S. 44-48

Schmidt, G. (2004): Russische Föderation. In: Döbert, H./Hörner, W./von Kopp, B./Mitter, W. (Hrsg.): Die Schulsysteme Europas. 2. Auflage. Hohengehren: Schneider. S. 437-457

Schmidt-Bernhardt, A. (2008): Jugendliche Spätaussiedlerinnen. Bildungserfolg im Verborgenen. Marburg: Tectum

Schneider, K. (2009): Zur Architektur der Bildung im Lebenslauf. In: Pädagogische Rundschau 2009, 63. Jahrgang. S. 57-66

Sievers, I. (2009): Individuelle Wahrnehmung, nationale Denkmuster. Einstellung deutscher und französischer Lehrkräfte zu Heterogenität im Unterricht. Bildung in der Weltgesellschaft. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel

Sievers, I./Griese, H./Schulte, R. (2010): Bildungserfolgreiche Transmigranten. Eine Studie über deutsch-türkische Migrationsbiographien. Bildung in der Weltgesellschaft 3. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel

Schiersmann, C. (2007): Berufliche Weiterbildung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften

Schnell, R./Hill, P.Esser, E. (1995): Methoden der empirischen Sozialforschung. München, Wien: Oldenbourg, 5. Auflage

Schoeps, J.H./Jasper W./Vogt B. (Hrsg.) (1996): Russische Juden in Deutschland. Integration und Selbstbehauptung in einem fremden Land. Weinheim: Beltz

Schoeps J.H./Jasper W./Vogt B. (Hrsg.) (1999): Ein neues Judentum in Deutschland? Fremd- und Eigenbilder der russisch-jüdischer Einwanderer. Potsdam: Verlag für Berlin-Brandenburg

Schoeps J.H./Grözingen K.E./Jasper W./Mattenklott G. (Hrsg.) (2005): Russische Juden und

transnationale Diaspora. Menora Jahrbuch für deutsch-jüdische Geschichte 2004. Band 15. Berlin/Wien: Philo

Schoeps, J.H. (2005): Ein neues Judentum in Deutschland? Zur Debatte um die Zukunftsperspektiven jüdischer Zuwanderer aus der früheren Sowjetunion und deren Nachfolgestaaten. In: Schoeps J.H./Grözinger K.E./Jasper W./Mattenklott G. (Hrsg.): Russische Juden und transnationale Diaspora. Menora Jahrbuch für deutsch-jüdische Geschichte 2004. Band 15. Berlin/Wien: Philo. S. 119-132

Schütze, F. (1976): Zur Hervorlockung und Analyse von Erzählungen thematisch relevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen. Kommunikative Sozialforschung. München: Fink. S. 159-260

Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis 3, S. 283-293

Schütze, F. (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: Kohli, M./Günter, R. (Hrsg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Stuttgart: Metzler. S. 78-117

Schütze, F. (1987): Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien I. Studienbrief der Fernuniversität Hagen

Schütze, Y. (1997): Warum Deutschland und nicht Israel? Begründungen russischer Juden für die Migration nach Deutschland. In: BIOS, 10. S. 186-208

Schütze, Y. (2000): Ich bin nur ein Jude und dann ein Russe. Der Akkulturationsprozess junger russischer Juden im Zeitverlauf. In: Soziale Welt, 3. S. 303-324

Schröder, F.-C./Meissner, B. (Hrsg.) (1974): Bundesstaat und Nationalitätenrecht in der Sowjetunion. Berlin: Duncker & Humblot

Schreyer, F. (2005): Should I stay or should I go? Zwischen Privileg und Prekarität: Green-Card-MigrantInnen in Deutschland. In: Fantomas Nr. 6, Winter 04/05. S. 10-14

Silbermann, A. (1984): Was ist jüdischer Geist? Zur Identität der Juden. Zürich: Interfromm

Slezkine, Y. (1994): The USSR as a Communal Apartment, or How a Socialist State Promoted Ethnic Particularism. In: Slavic Review, 53/2. S. 414-452

Slezkine, Y. (2006): Das jüdische Jahrhundert. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

Soremski, R. (2010): Das kulturelle Kapital der Migrantenfamilie. Bildungsorientierungen der zweiten Generation akademisch qualifizierter Migrantinnen und Migranten. In: Nohl, A.-M./Schittenhelm, K./Schmidtke, O./Weiß, A. (Hrsg.): Kulturelles Kapital in der Migration. Hochqualifizierte Einwanderer und Einwanderinnen auf dem Arbeitsmarkt. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 52-64

Spülbeck, S. (1997): Ordnung und Angst. Russische Juden aus der Sicht eines ostdeutschen Dorfes nach der Wende. Frankfurt a.M.: Campus

Stanat, P. (2006): Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Die Rolle der Zusammensetzung der Schülerschaft. In: Baumert J./Stanat, P./Watermann R. (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen PISA 2000. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften

Stanat, P./Christensen G. (2006): Schulerfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich. Eine Analyse von Voraussetzungen und Erträgen schulischen Lernens im

Statistisches Bundesamt (2007): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2005

Steinbach, A./Nauck, B. (2005): „Intergenerationale Transmission in Migrantenfamilien“. In: Fuhrer, U./Uslucan, H.-H. (Hrsg.): Familie, Akkulturation und Erziehung. Migration zwischen Eigen- und Fremdkultur. Stuttgart: Kohlhammer. S. 111-125

Steinke, I. (1999): Kriterien qualitativer Forschung. Weinheim: Juventa

Steinke, I. (2008): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, U./Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 6. durchgelesene und aktualisierte Auflage. Reinbek: Rowohlt. S. 319-331

Straub, J. (1989): Historisch-psychologische Biographieforschung. Theoretische, methodologische und methodische Argumentation in systematischer Absicht. Heidelberg: Roland Asanger

Stromberg C. (2001): Akkulturation russischer Juden in Deutschland und Israel: Wertkongruenz und Wohlbefinden. Lengerich u.a.: Pabst Science Publishers

Tchernina, N./Tchernin, E. (2003): Integration und Adaption jüdischer Immigranten und Immigrantinnen aus den Staaten der ehemaligen Sowjetunion – Eine Studie zur Integration in die Gesellschaft und in die Jüdische Gemeinde in Bremen. Bremen: Sujet Verlag

Tchernina, N./Tchernin, E. (2005): Traditionelle Rollen im Wechsel. Integration und Adaption jüdischer Immigranten aus der früheren Sowjetunion in Bremen. In: Schoeps J.H./Grözinger K.E./Jasper W./Mattenklott G. (Hrsg.): Russische Juden und transnationale Diaspora. Menora Jahrbuch für deutsch-jüdische Geschichte 2004. Band 15. Berlin/Wien: Philo

The Law of Return 5710 (Das israelische Rückkehrgesetz vom Jahr 1950)
entnommen unter: http://www.mfa.gov.il/MFA/MFAArchive/1950_1959/Law%20of%20Return%205710-1950 (11.10.2011)

Yaron, K. (2000): Jude-Sein und Israeli-Sein. Freiburger Rundbrief 7/2000. S 111

Yudina, T. (2007): Wissenschaftliche Kommunikation aus interkultureller Sicht. In: Földes, C./Antos, G. (Hrsg.): Interkulturalität: Methodenprobleme der Forschung. Beiträge der Internationalen Tagung im Germanistischen Institut der Pannonischen Universität Veszprém, 7.–9. Oktober 2004. München: Iudicium. S. 269–278

Volkan, V. D. (2003): Das Versagen der Diplomatie: Zur Psychoanalyse nationaler, ethnischer und religiöser Konflikte. 3. Auflage. Gießen: Psychosozial-Verlag

Vollstädt, W. (1995): Schule in Russland. Von der Einheitsschule zu pädagogischer Vielfalt. In: Pädagogik, 47. Jg., H.3, 36-41

Voronkov, V. (1997): Die „Limitschiki“: Zuwanderer in sowjetischen Städten. Konsequenzen sozialer Diskriminierung in der (post-) sowjetischen Gesellschaft. In: Häußermann, H./Oswald, I. (Hrsg.): Zuwanderung und Städteentwicklung. Leviathan – Sonderheft 17. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag. S. 328-343

Wahl, D. (1999): Lexikon der Völker Europas und des Kaukasus. Rostock: Meridian-Verlag

Wardi, D. (1997): Sigel der Erinnerung. Das Trauma des Holocaust. Psychotherapie mit Kindern von

Überlebenden. Stuttgart: Klett-Cotta

Welsch, W. (1994): Transkulturalität – die veränderte Verfassung heutiger Kulturen. In: VIA REGIA – Blätter für internationale kulturelle Kommunikation, Heft 2
entnommen unter: www.via-regia.org/bibliothek/pdf/heft20/welsch_transkulti.pdf (28.07.2011)

Welsch, W. (1995): Transkulturalität. In: Migration und kultureller Wandel. Schwerpunktthema der Zeitschrift für Kulturaustausch. 1. Vj. 45. Jg. Stuttgart
entnommen unter: www.forum-interkultur.net/uploads/tx_textdb/28.pdf (28.07.2011)

Welsch, W. (2002a): Kulturverständnis. Netzdesign der Kulturen. In: Zeitschrift für KulturAustauschOnline 1/2002.
entnommen unter: <http://www.ifa.de/pub/kulturaustausch/archiv/zfk-2002/der-dialog-mit-dem-islam/welsch/> (02.11.2011)

Welsch, W. (2002b): Unsere moderne Postmoderne. 6. Auflage. Berlin: Akademie Verlag.

Welzer, H. (2000): Das Interview als Artefakt. Zur Kritik der Zeitzeugenforschung. In: BIOS, Jg. 13, H.1. S. 51-63

Witzel, A. (1982): Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt a.M: Campus Verlag.

Wohlrab-Sahr, M. (2002): Prozessstrukturen, Lebenskonstruktionen, biographische Diskurse. Positionen im Feld soziologischer Biographieforschung und mögliche Anschlüsse nach außen. In: BIOS, Jg. 15, H.1. S. 3-23

Anhang

Orientierungsleitfaden für Interviews

START DES INTERVIEWS

Informations- / Begrüßungsphase:

- Vorstellen
- Eine freundliche und entspannte Atmosphäre schaffen
- Vermittlung, dass der Gesprächspartner nichts falsch machen kann
- Dem Gesprächspartner Dank vermitteln
- Dem Gesprächspartner die Möglichkeit geben, Fragen zum Ablauf oder zum Forschungsvorhaben zu stellen
- Dem Gesprächspartner Anonymität versichern
- Einverständnis zur Tonbandaufnahme erfragen.

Erzählaufforderung:

„Ich interessiere mich für die Lebensgeschichte von jungen Menschen, die aus den Ländern der ehemaligen Sowjetunion als jüdische Kontingentflüchtlinge nach Deutschland emigriert sind. Ich möchte Dich bitten, mir Deine Lebensgeschichte zu erzählen, also nicht nur von der Migration zu berichten, sondern über all die Erlebnisse, aus der Zeit davor und der Zeit nach der Einwanderung nach Deutschland. Du kannst Dir dazu soviel Zeit nehmen, wie Du möchtest. Ich werde Dich erstmal nicht unterbrechen, mir nur einige Notizen zu Fragen machen, auf die ich später dann noch eingehen werde.“

ORIENTIERUNGSLEITFADEN (Themenkatalog für Nachfragen):
(Reihenfolge ist nicht von Bedeutung)

- Migration nach Deutschland
 - Einreisealter
 - Migrationsmotive
 - Wie hast du die Migration erlebt?
- Schule im Herkunftsland
 - Schulerfahrung im Herkunftsland
 - Schulleistungen
 - Schulart
- Schule in Deutschland
 - Förderschule

- Schulerfahrung
- Eventuelle Benachteiligung/Diskriminierung
- Schulabschluss
- Bildung
 - Bildungsabschluss
 - Eventueller Leistungsdruck
 - Warum Studium? Ausbildung?
- Familie
 - Bildungsabschluss der Eltern
 - Berufliche Stellung der Eltern im Herkunftsland/Deutschland
 - Geschwister: Bildungsabschluss, Alter, berufliche Stellung
 - Kindheit allgemein (Kannst du bitte von deiner Kindheit erzählen?)
- Identität
 - Sprache
 - Religion
 - Erfahrung mit Religion im Herkunftsland/Deutschland
- Freunde & Hobbys
- Zur Person
 - Familienstand
 - Alter
 - Berufliche Stellung

Abschlussfragen:

- Wie würdest du dich bezeichnen: ein/e Deutsche/r, ein Jude/eine Jüdin, ein Russe/eine Russin bzw. ein/e Ukrainer/in?
- Wie stellst du dir deine Zukunft vor?

Curriculum Vitae

Lena Lokschin

Geburtstag: 04.09.1980
Geburtsort: Alekseevka/Kasachstan
Familienstand: verheiratet
Staatsangehörigkeit: deutsch

BILDUNG

01/2008 – 07/2011 **Promotion an der Stiftung Universität Hildesheim im Rahmen des interdisziplinären Promotionskollegs „Interkulturalität in Bildung, Ästhetik und Kommunikation“**

Thema der Dissertation: „Migration und Bildungsbiographie. Bildungskarrieren jüdischer Einwanderer aus den Ländern der ehemaligen Sowjetunion“

10/2002 – 04/2007 **Studium M.A. Germanistik/Pädagogik** an der Leibniz Universität Hannover

09/1997 – 06/2001 **Studium der Übersetzungswissenschaft** (Deutsch/Russisch/Kasachisch) an der Euroasiatischen Universität Astana/Kasachstan